

Como o afeto, enquanto estratégia pedagógica inovadora e de coesão, pode ajudar a construir extensões universitárias que busquem transformar o ensino jurídico e fortalecer uma comunidade pedagógica?¹

Caroline Silva Azevedo (FDUSP)

Heloísa Salles Camargo (FDUSP)

Nickielly Gomes dos Santos (FDUSP)

Roberta Marina dos Santos (UNINOVE)

1. Introdução

O presente trabalho é mais um fruto de experiências e trocas entre membras² do Núcleo Direito, Discriminação e Diversidade (DDD), extensão universitária da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (FDUSP) sob a coordenação do professor Conrado Hübner Mendes e vinculada ao Departamento de Estado (DES), que foram — e continuam sendo — guiadas, dentre outros valores, pelo afeto. Nesse sentido, o Núcleo ousa propor o afeto como estratégia pedagógica capaz de levar mais sentido a espaços de construção de conhecimento, de diferentes naturezas, mas em especial, no ambiente universitário.

O termo “ousar” aqui colocado não é sem propósito. Pelo contrário, de fato ainda é ousadia no meio acadêmico falar de afeto como base para o fortalecimento de comunidades pedagógicas. Talvez essa resistência se dê mais pelo desconhecimento do que pode significar o afeto, do que, necessariamente, por não enxergar-se nele uma potência transformadora. Pretende-se demonstrar aqui, a partir de uma definição de afeto (que não se pretende absoluta), que este, quando presente em espaços produtores de conhecimento, fortalece o vínculo de uma comunidade pedagógica, além de proporcionar a experiência do acolhimento para pessoas que, geralmente, não o encontram no espaço acadêmico, sendo ele responsável por instigar a competição, a individualidade e o isolamento ao invés da construção mútua.

¹ *Paper* apresentado no GT 04 — Diálogos e experiências entre antropologia e direito nas formações jurídicas: clínicas, extensões, pesquisas coletivas e novas tecnologias de ensino, no VII Encontro Nacional de Antropologia do Direito (VII ENADIR).

² Utilizaremos o feminino universal para a construção textual, e optamos por manter, excepcionalmente, a referência na declinação masculina em trechos específicos, tendo em vista a preponderância de homens em certas posições de poder.

Cabe pontuar, de início, o que entendemos por afeto ao construir esse texto, uma vez que, como afirma hooks “uma boa definição marca nosso ponto de partida e nos permite saber aonde queremos chegar” (HOOKS, 2021, p. 55). Concebemos que o afeto se dá pela presença de elementos como o cuidado e o respeito mútuo das envolvidas, como o comprometimento, a responsabilidade, a empatia e confiança de cada uma nas construções de relações e espaços coletivos. Principalmente em espaços compostos por membras de minorias sociais, mas não só neles, o afeto também é necessariamente tido — como será desenvolvido ao decorrer do trabalho — enquanto sensibilidade à discriminações e violências e, conseqüentemente, enquanto comprometimento com o combate dessas, podendo ser entendido como fator de resistência, revolta e luta às opressões do meio social.

Neste artigo, apresentamos possibilidades para cultivar espaços confortáveis para que todas as pessoas envolvidas sintam-se parte do grupo, respeitando suas individualidades e incentivando-as sempre a compartilhar pensamentos e críticas construtivas, além de expor sensações e sentimentos muitas vezes ignorados pelo ambiente opressor da universidade. Em uma sociedade racista, transfóbica, misógina e capacitista, sabemos exatamente quais são os corpos mais oprimidos e lidos como incapazes e indignos de pertencimento, e as instituições tendem a reproduzir as mesmas violências sobre esses grupos. Como explica Dean Spade:

[...] Porque a universidade é ao mesmo tempo um local de produção de conhecimento que é frequentemente central para regimes de práticas sexistas, racistas, capitalistas e imperialistas e um lugar onde as estruturas de trabalho são articuladas por meio dessas forças, [então] o que significa praticar política aliada na universidade e, especificamente, na faculdade de direito? Normas de raça e gênero na academia produzem barreiras estruturais para mulheres e pessoas trans negras na contratação e promoção. Essas forças também criam barreiras à admissão de estudantes que são mulheres e também de pessoas trans negras como disparidades de notas e um ambiente hostil [...] Como podemos trabalhar para mudar a cultura e o impacto das faculdades de direito e da profissão jurídica? (SPADE, 2012, p. 186, tradução nossa)³.

É também por este motivo que trazemos o afeto para o debate, uma vez que, dentre outras coisas, ele é responsável por fortalecer corpos colocados à margem da universidade e da sociedade. O afeto é vulnerabilidade, potência e movimento.. Sobre isso, bell hooks reflete:

[...] O que não podemos imaginar não pode vir a ser. [...] Conforme nos movemos em direção ao destino desejado, exploramos o caminho, criando um mapa. Precisamos de um mapa para nos guiar em nossa jornada [...] — partindo de um lugar em que sabemos a que nos referimos (HOOKS, 2021, p. 56).

³ No original: Because the university is both a location of the production of knowledge that is often central to sexist, racist, capitalist, and imperialist regimes of practices and a place where structures of laboring are articulated through these forces, what does it mean to practice ally politics in the university, and specifically, in the law school (Dean 2010)? Race and gender norms in academia produce structural barriers for women and trans people of color in hiring and promotion. These forces also create barriers to admission for students who are women and trans people of color as well as grade disparities and a hostile environment [...] How can we work to change the culture and impact of law schools and of the legal profession? (SPADE, 2012. p. 186).

Durante o desenvolvimento deste artigo, o afeto esteve presente. Reconheceu-se também a necessidade de falar sobre o processo de produção de conhecimento, especialmente em tempos tão difíceis como os que vivemos, marcados por descaso, negacionismo e outras violências contra a academia. Falar sobre afeto como estratégia pedagógica e ferramenta de transformação social se torna, entre muitas coisas, um ato político.

2. Afeto e Pandemia

Em dezembro de 2019, a mídia noticiou o primeiro caso de infecção de um vírus até então desconhecido pela sociedade e pelos órgãos oficiais de saúde. Em poucas semanas, tal infecção tomou proporção global, a ponto de as nações passarem a adotar medidas de proteção como o isolamento social e o uso de máscaras em razão de tamanha letalidade da doença. Somando esses fatos com o pânico da população, houve um agravamento no quadro de pessoas que já possuíam algum distúrbio psicológico, bem como o aumento de 80% da venda de medicamentos ansiolíticos, antidepressivos, reguladores de humor, dentre outros⁴.

Durante este período e até o presente momento, o tema afeto vem sendo publicamente discutido. No campo midiático, algumas marcas decidiram abordar o assunto em seus anúncios⁵, ampliando a discussão sobre o afeto e sua relevância dentro da sociedade. Entretanto, a realidade está longe do retratado nas publicidades.

O ensino acadêmico, sobretudo no curso de Direito, é dominado por uma concepção de que o aprendizado é pura memorização, que se traduz em um índice de educação bancária, conforme Freire (2013). Esse modelo constitui-se por uma cultura opressora e verticalizada na qual o professor é o ente de autoridade absoluta no espaço, sendo visto como sujeito do saber-poder. Este possui a função de “depositar” o conteúdo para suas alunas, que, nessa configuração, têm como dever apenas receber esse depósito e arquivá-lo (FREIRE, 2013, p. 65), não sendo vistas como passíveis de contribuir para sua própria formação. Esse processo invisibiliza narrativas e silencia sujeitos, pois os saberes a serem repassados refletem a sociedade opressora e, portanto, exprimem uma cultura de silenciamento e imposição da categoria de subalternidade a determinados grupos (FREIRE, 2013). Infelizmente, essa lógica acaba por ser replicada em outros espaços coletivos, mesmo que esses se propusessem locais de maior autonomia e horizontalidade que a sala de aula, como é o caso das extensões e

⁴ Marcas mostram maneiras de demonstrar afeto na pandemia. Terra, 26 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/dino/marcas-mostram-maneiras-de-demonstrar-afeto-na-pandemia,71e5ec3a97727464d3470cc4e5692c6dig3w55e5.html>. Acesso em: 30 jul. 2021.

⁵ Ibid.

grupos de estudos universitários, nos quais, de modo geral e como percebido em nossas experiências enquanto integrantes de minorias, estudantes integrantes de grupos sociais privilegiados assumem para si a posição de “sujeito do saber-poder” e negligenciam demais participantes.

Desde 2016⁶ apontam-se os desafios das estudantes, em especial das pertencentes de grupos minoritários, em se adequarem às demandas acadêmicas, acarretando a casos de suicídios por parte do corpo discente⁷ por se encontrar distante de afeto e de auxílio da própria instituição de ensino. Especialmente na pandemia, com a implantação do ensino remoto emergencial, esse cenário foi intensificado, pois muitos professores transplantaram suas metodologias de ensino sem qualquer adaptação em consideração para com suas alunas. Essa transposição acrítica demonstra uma escolha feita pelos docentes que “revela objetivos pedagógicos e políticos” (MATOS, et al., 2020), tendo consequências perversas nas subjetividades das alunas causados por um modelo de ensino no qual inexistem afeto e discussões sobre permanência, subjetiva e objetiva, são constantemente negligenciadas.

Mesmo diante do caos que o país — e o mundo — atravessava no momento, gerando respostas físicas e emocionais nas discentes, em geral, as aulas aumentaram suas durações, expandiu-se a quantidade de tarefas e seminários e as provas foram dificultadas. Essas críticas ainda são feitas considerando apenas as alunas que tiveram meios para serem incluídas nesse processo, pois muitas sequer tinham equipamentos ou internet necessários para acompanhar as aulas⁸, mostrando a profundidade das problemáticas desse modelo.

Como será desenvolvido, a ausência do afeto contribui negativamente no desenvolvimento humano quando a pessoa é exposta a respostas hostis desde seus primeiros anos de vida. Sendo assim, um ambiente universitário apático e que sistematicamente segrega minorias a situação torna-se mais agravada, uma vez que as estudantes estão sujeitas a poucas perspectivas sobre seu futuro, que se encontra em função de um cenário político e econômico instável, panorama agravado com pandemia.

⁶ Aumento de transtornos mentais entre jovens preocupa universidades. Estadão. 16 de setembro de 2017. Disponível em: <https://saude.estadao.com.br/noticias/geral/alunos-tem-dificuldade-para-obter-auxilio.70002003629>. Acesso em: 02 ago. 2021.

⁷ Suicídio de três estudantes nos últimos dois meses acende alerta na USP. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 03 jun. 2021. Educação. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/06/suicidio-de-tres-estudantes-nos-ultimos-dois-meses-acende-alerta-na-usp.shtml>. Acesso em: 02 ago. 2021.

⁸ Apenas para título de reflexão: EPTV 1, **Alunos de baixa renda esbarram em falta de recursos com EAD na pandemia da Covid-19: 'internet às vezes falta'**. G1 Globo, 13 de maio de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/noticia/2020/05/13/alunos-de-baixa-renda-esbarram-em-falta-de-recursos-para-aulas-ead-na-pandemia-da-covid-19-internet-as-vezes-falta.ghtml>. Acesso em: 01 ago. 2021.

3. Afeto Como Instrumento de Comprometimento e Responsabilidade

Pensar em como o afeto pode influenciar positivamente o indivíduo e o desenvolvimento de sua responsabilidade e comprometimento implica trazer os ensinamentos de Henry Wallon (WALLON apud COSTA, 2017) para a perspectiva atual.

À frente de seu tempo, Wallon foi um dos pioneiros no estudo das emoções e suas influências no processo de desenvolvimento humano, abordando os temas pelas perspectivas social e biológica dentro dos limites do repertório de informações existentes no início do século XX. Além do francês, intelectuais como Lev Vygotsky e Jean Piaget já dissertavam anteriormente sobre a relevância do afeto nos espaços de ensino (COSTA, 2017).

O conceito da afetividade sob a luz destes estudos pode ser compreendido a partir do momento em que a escolha do ser humano de realizar atividades com estímulo ou repulsa ocorre em função de agentes externos, como a entonação vocal e olhares, e por suas respostas internas, como a felicidade e o medo. Sob estas perspectivas, é possível afirmar que a reação a estes estímulos, positivos ou negativos, podem influenciar a longo prazo sentimentos de comprometimento e responsabilidade do indivíduo.

Em geral, em nossa sociedade as pessoas são expostas desde pequenas a métodos de ensino convencionais, caracterizados como “ensino bancário”. O afeto, na maioria dos casos, não se encontra presente nos espaços que seguem esse modelo, prejudicando a formação dessas pessoas e a maneira destas lidarem com as atividades com as quais se comprometem.

Não são incomuns episódios onde a ausência de sentimentos de responsabilidade e comprometimento no espaço pedagógico sejam respondidos por meio de ações violentas e/ou punições, trazendo assim a concepção de que o exercício desses sentimentos deve existir apenas para evitar o possível constrangimento, e não tendo como objetivo a maneira pela qual a atividade poderá contribuir em suas vidas. Cria-se um senso de responsabilidade movido apenas com base na mera obrigação. Dessa forma, a sobrevivência a este sistema é dada pela alienação destes indivíduos, tornando-os meros objetos neste ambiente e movidos por uma cultura do medo.

Destarte, podemos destacar a presença do afeto como uma alternativa a essa conjuntura, uma vez que, para Wallon (COSTA, 2017), o ser humano se torna apto para uma interação positiva com o seu meio e garante sua autonomia quando a afetividade é elemento presente desde os seus primeiros indícios de socialização. Sua presença é crucial para que seja possível avaliar o bom exercício da profissão do educador e a consequente valorização do

educando, que passa de um mero objeto passivo para um sujeito de grande importância em seu próprio processo de aprendizagem. Desse modo, o afeto inserido na sociedade, tendo início no núcleo familiar e espaços pedagógicos possui papel fundamental de promover o desenvolvimento intelectual humano, bem como o exercício da sua responsabilidade e comprometimento, uma vez que este processo é concebido pelo estímulo ao aprendizado e ao envolvimento de atividades das quais a pessoa se encontra sujeita.

Ainda, a construção de um espaço coletivo embasado no afeto fortalece o comprometimento de suas integrantes pela própria valorização da coletividade e individualidade de cada uma. Com a criação de um espaço respeitoso e confortável para todas, essas encontram maior abertura para comunicar suas expectativas, ansiedades, dificuldades e inseguranças entre si, fortalecendo a dinâmica de grupo. Essa maior abertura para o diálogo mostra-se central para a construção realmente coletiva e responsável de projetos e conhecimentos. A partir do relatado, o grupo pode pensar em conjunto sobre possíveis caminhos e soluções que contemplem a todas as participantes e ideias da melhor maneira possível, evitando muitas frustrações e desgastes nesse processo.

4. Afeto, Pertencimento e Conhecimento

Visando a relação intrínseca entre responsabilidade, comprometimento e afeto, não podemos deixar de entender este último como estratégia pedagógica das mais potentes. É o gosto, interesse e curiosidade da aluna que a rege por seu caminho no aprendizado, permitindo que direcione maior tempo e qualidade de estudo a temas específicos que mais lhe atraiam. Não só entre alunas, mas o envolvimento de estudosas e acadêmicas com o que estudam e pesquisam é central para o desenvolvimento e aprofundamento desses assuntos e campos de saber como um todo, de modo que entendemos o afeto como importante força motriz para a continuidade e expansão de conhecimentos.

Para além dessa expansão, é importante concebermos o aprendizado e os objetos de estudo criticamente. Anteriormente, reconhecemos que ambientes de produção de conhecimento, enquanto partes da sociedade, também são permeadas por relações e estruturas opressivas, violentas e hierárquicas. Segundo Paulo Freire, há esforço de grupos opressores em mantê-las, de modo a melhor exercer suas formas de dominação aos outros:

Ao fazer-se opressora, a realidade implica na existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, **precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca.** Este é um dos problemas mais graves que se põem à libertação. É que a realidade opressora, ao constituir-se como um quase mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como

uma força de imersão das consciências. Neste sentido, em si mesma, **esta realidade é funcionalmente domesticadora**. (FREIRE, 2013, p. 41) (grifos nossos)

Assim, vemos que ambientes de ensino, sem que passem por práxis que busquem a libertação dos oprimidos a partir da consciência crítica das opressões pelos próprios, se colocam como domesticadores, adequadores ao status quo. Se objetivamos viver conscientemente (BRANDEN apud HOOKS, 2020), é essencial que reflitamos criticamente sobre a realidade a fim de pensar possibilidades para transformá-la.

Ainda de acordo com Freire, é de interesse de grupos dominantes que a realidade permaneça acrítica e, portanto, opressora, sendo essencial para tanto que não haja nela a “inserção crítica” dos oprimidos (FREIRE, 2013). A educação, nesse contexto, revela-se perigosa a essa ordem, principalmente quando acessada por grupos marginalizados. Estes podem, com ela, ganhar maiores ou novos conhecimentos sobre a realidade objetiva e o funcionamento das opressões às quais ela lhes submete e, conseqüentemente, fortalecer suas capacidades críticas sobre ela, aumentando o alcance e impacto de suas ideias. Esse cenário não poderia deixar de ser alvo de impedimentos pelos grupos hegemônicos que, detendo maior e histórico controle sobre as estruturas sociais — dentre elas, a da educação, como trazido pelo autor decolonial Walter Mignolo, ao trabalhar o conceito de matriz colonial de poder (2010, p. 11) —, em especial em países que foram colonizados, buscam assegurar a manutenção da realidade opressora.

É nesse sentido que trabalham as estruturas de opressão dentro dos processos e bases de educação. Além das barreiras estruturais que dificultam o acesso de grupos oprimidos ao ensino — representadas por baixos investimentos na educação pública e por escassas e insuficientes medidas que busquem garantir a permanência de estudantes perpassados por diferentes marcadores sociais, dentre outros fatores — também há, dentro dos próprios ambientes de aprendizado, perpetuação de relações opressivas. Segundo Freire:

A autodesvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores. De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. (FREIRE, 2013, p. 52) (grifos nossos).

Logo, vemos o interesse pelos opressores na propagação da crença de que todos que não pertencem a esse grupo são a ele inferiores. Essa visão, presente em vários aspectos da vida universitária, colocam os saberes acadêmicos, construídos e repassados por forma específica, objetiva e científica, de maneira válida em detrimento de outros conhecimentos e formas (ARROYO, 2012). Além disso, escolas e faculdades, quando não comprometidas com

modelos críticos de ensino, também sustentam e reproduzem noções que naturalizam figuras historicamente privilegiadas e opressoras como produtoras de conhecimento, como é o caso do homem branco. Essa disposição fortalece nas minorias presentes nesses ambientes sentimentos de inferioridade e incapacidade no relativo à produção de conhecimentos e à aprendizagem, contribuindo para a domesticação citada por Freire.

Esse ambiente, que gera sentimentos de desconforto e inferioridade em integrantes de grupos oprimidos, acaba, conseqüente e intencionalmente, por barrar pensamentos e produções críticas capazes de criar uma pedagogia de fato libertadora que, segundo Freire (2013), só pode ser verdadeiramente criada pelas oprimidas. Esses sentimentos em um colaboram para que membras de minorias não se sintam confortáveis em participar das aulas ou opinar em trabalhos e debates da mesma maneira que membros de grupos opressores, cerceando ainda mais suas liberdades, criatividade e aprendizado.

Segundo Miguel Arroyo (2012), “(.) os critérios legítimos, hegemônicos de validade [próprios da pedagogia tradicional] resistem a reconhecer outros espaços e outros sujeitos pedagógicos.” (p. 34). Para o autor, com a chegada de Outros sujeitos — pessoas consideradas inferiores em ambientes institucionais de aprendizado, conceito que, como visto, engloba minorias sociais — “às escolas e universidades chegam outros conhecimentos, outras vivências de mundo, logo outras leituras de mundo, de cidade, de campo.” (p. 34). Nessa linha, a presença de Outros sujeitos em ambientes de aprendizado pode levar à ampliação da diversidade do saber quando estes sujeitos e seus saberes são respeitados, humanizados e valorizados e quando esse ambiente se encontra aberto para enxergar vivências e outras formas de adquirir conhecimento como fontes legítimas de saber e capazes de guiar e produzir conhecimentos academicamente válidos. Em outras palavras, quando estes espaços se esforçam em ser e permanecer abertos a Outras Pedagogias (ARROYO, 2012).

Ao pensarmos em uma pedagogia verdadeiramente libertadora, crítica e acolhedora para pessoas das mais diferentes vivências e portadoras de marcadores sociais, portanto, enxergamos a inevitabilidade da centralidade do afeto nas relações de aprendizado. Quando estas cultivam respeito mútuo, valores antidiscriminatórios e incentivos às inserções de pessoas e grupos oprimidos, contribuem para que suas integrantes, principalmente aquelas que façam parte de minorias, se sintam mais confortáveis e confiantes para compartilhar seus pensamentos, ideias e dúvidas e para perseguirem temáticas e conteúdos que as atraiam, seja na sala de aula, em grupos de estudo ou extensões acadêmicas. Favorece-se assim, que esses grupos tenham experiências de aprendizado mais completas e concretas, permitindo que uma

maior quantidade de questionamentos e visões surjam, consolidando, por sua vez, produções e espaços menos homogêneos quanto às discussões, seus conteúdos e suas conclusões.

Quanto a esse ponto ainda, podemos entender a construção de espaços coletivos e de aprendizados mais plurais e permeados pelo afeto como importante fator na construção de um maior sentimento de pertencimento a suas integrantes, com foco especial para as que se encontram entre minorias. Podem esses espaços ser considerados como centrais para a permanência das estudantes, uma vez que, segundo Cozer e Silva (2021), o conceito de permanência abrange o acesso e usufruto de todas as oportunidades que envolvem o ambiente universitário, não somente os recursos básicos para sua subsistência nesse meio.

Ressaltamos que espaços de ensino que se mostrem acolhedores, seguros e respeitosos estimulam que suas integrantes sintam-se mais à vontade em compartilhar suas vivências e discutirem as opressões sob as quais estão submetidas. Por meio dessas partilhas e discussões, contribui-se para a criação de espaços verdadeiramente antidiscriminatórios, que se voltem de maneira crítica à realidade, atentando-se ao cuidado e ao combate de práticas opressoras e violentas sobre suas membras.

Como já mencionado, é por meio de um espaço permeado por cuidado, afeto, responsabilidade e partilha que se constrói o comprometimento e a união de um grupo, sendo que “conceitos como os de união, de organização, de luta, são timbrados, sem demora, como perigosos. E realmente o são, mas, para os opressores. É que a praticização destes conceitos é indispensável à “ação libertadora” (FREIRE, 2013, p. 147). Logo, a própria união entre membras de grupos coletivos produtores de conhecimento, quando em torno dos citados valores e com a presença e valoração da participação de minorias, se mostra importante para o desenvolvimento de pensamento crítico e conscientização de relações sociais e de opressão que permeiam os objetos de estudo e nossa sociedade como um todo.

Nos comprometendo em cultivar ambientes coletivos de aprendizado permeados por afeto, construímos produções e saberes complexos e mais próximos das realidades de maior quantidade de grupos e classes sociais. Assim, permitimos produções de saber diversas em suas fonte, forma e essência, viabilizando críticas mais densas da realidade, sobretudo com a participação de pessoas que sofrem opressões na posição de produtoras de conhecimento.

No campo do direito, são centrais os estudos e debates sobre os conceitos de justiça, liberdade, dignidade da pessoa humana, antidiscriminação e igualdade, também sendo extremamente presente por meio dele e sua operação a violência institucional, a perpetuação e até a intensificação de opressões em sua aplicação. É nesse cenário de contradições que a

presença de relações e ambientes embasados no afeto se mostram ainda mais necessários nas faculdades e instituições de direito e justiça, especialmente ao concebermos o ensino jurídico e a construção de espaços coletivos e extensões dentro do ambiente acadêmico do direito.

Muito se discute sobre a aplicação do direito e sobre como, por vezes, normas bem-intencionadas e que se proponham a implementar direitos humanos e sociais não conseguem concretizar-se na intensidade ou com a amplitude que deveriam. A partir da criação e manutenção de espaços coletivos permeados pelo afeto e, conseqüentemente, operantes a partir de Outras Pedagogias e visões críticas da realidade, o mundo jurídico pode desprender-se do positivismo que frequentemente esbarra nas práticas concretas do direito, se aproximando de caminhos, normas e aplicações jurídicas com maiores efeitos concretos, igualitários e libertadores na realidade.

5. Práticas do Núcleo Direito, Discriminação e Diversidade

Diante do exposto, evidencia-se a necessidade da presença do afeto nas práticas de qualquer espaço coletivo comprometido com uma práxis anti-opressões, anti-autoritarismo, libertadora e radical. Desde a sua criação, em 2016, o “Núcleo de Direito, Discriminação e Diversidade” desdobra-se sobre esse tema e pauta suas interações de forma a reafirmar as individualidades de cada membra e buscar fazer com que todas se sintam valorizadas e ouvidas ao mesmo tempo que construímos algo nosso, plural e transformador.

Frisamos que essa explanação não tem objetivo de estabelecer padrões ou soluções prontas sobre o funcionamento de outros espaços do gênero, entretanto, acreditamos ser essencial esse diálogo a fim de buscarmos cada vez mais aprimorar nossas práticas e, assim, garantir maior acolhimento e conforto para todas que façam parte de grupos coletivos e extensões universitárias. Dessa forma, reconhecemos, em consonância, com a “incompletude do ser” proposta por Paulo Freire (1996), em constante inacabamento, também a incompletude do nosso núcleo.

Primeiramente, o DDD se dá por meio de encontros que seguem uma estrutura pré-moldada, em geral, composta por dinâmicas de *check-in* e *check-out*, nas quais os responsáveis pelo encontro organizam perguntas, questionários ou outros tipos de interações “quebra-gelo”. Essas podem ou não ser relacionadas ao tema do encontro, e possibilitam, à medida que cada membra interage, conhecer mais cada uma e criar um ambiente acolhedor com a criação de intimidade e união entre as membras.

Em espaços da faculdade, comumente vemos pessoas que se encontram semanalmente no mesmo horário para discutir temas e, mesmo assim, desconhecem integralmente quem está a seu lado, algo que vem ocorrendo com ainda maior intensidade no ensino remoto emergencial. Até mesmo durante as reuniões, por vezes prioriza-se dizer algo apenas para adquirir notas ou créditos de participação. Não há preocupação, assim, com as demais participantes ou com suas bagagens, de forma que situações em que as participantes repetem exatamente o que outros já falaram são frequentes no espaço acadêmico. Sendo assim, o diálogo se torna comprometido, escasso, acríptico e, por vezes, vazio, logo, em nada se assemelhando ao que Freire pauta por diálogo transformador (2013).

Apesar de o ensino tradicional defender uma suposta cisão entre corpo e mente, ou seja, de que só a mente é bem-vinda no contexto acadêmico, “prontas para realizar ‘a busca desinteressada da verdade’ que constitui a ‘marca ideológica da universidade moderna’” (MATOS et al, 2020) e o corpo deve passar despercebido, segundo a pesquisa “*Interações de Gênero nas salas de aula da Faculdade de Direito da USP: um currículo oculto*” realizada pelo Grupo de Pesquisa e Estudos de Inclusão na Academia (GPEIA)⁹, muitas alunas de direito compreendem sua presença nas salas de aula como algo em que qualquer desses elementos deixa de existir para permanecer apenas um corpo passivo, sem vida, “desencarnado” — como diria hooks (2017) —, que aguarda a chegada no final da aula.

Dessa maneira, destaca-se um dos valores mais importantes da extensão: a escuta ativa, pois para promovermos um aprendizado coletivo, faz-se necessário que estejamos presentes de corpo e mente nesse espaço e vulneráveis diante da outra em relação a sua vivência, a sua expressão e seus conhecimentos. Afeto é substantivo que se conjuga no plural, logo, escutar ativamente umas às outras contribui para a criação de vínculos de confiança e compromisso que são elementos básicos para qualquer projeto que se proponha plural e transgressor. Essa confiança, segundo bell hooks (2020, p. 76), “não é estática, ela deve ser constantemente reforçada por ações que estamos dispostos a tomar, tanto para assumir a importância de nosso laço quanto para protegê-lo”.

Para esse ambiente, também é importante a honestidade entre as membras quanto a sentimentos sobre o grupo, valores, atividades pendentes, cultivando um ambiente de apoio,

⁹ O Grupo de Pesquisa e Estudo de Inclusão na Academia (GPEIA), composto por professora e estudantes da graduação e da pós-graduação da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo iniciou suas atividades no ano de 2015 com o objetivo de investigar a dinâmica de inclusão e exclusão dentro da universidade, sendo que em seus primeiros anos de atuação, o foco foi discutir a questão da desigualdade de gênero no ambiente universitário. A pesquisa intitulada “*Interações de gênero nas salas de aula da Faculdade de Direito da USP: um currículo oculto*” foi a primeira incursão investigativa do grupo, que contou com a participação ativa de pesquisadoras que são também membras do Núcleo Direito, Discriminação e Diversidade.

ajuda e compreensão, o que contribui para que não nos sintamos obrigadas a assumir tarefas ou participar de algo desconfortável, ou mesmo que nos sobrecarreguem para além do que possamos no momento. Essa abertura também contribui para a formação de um ambiente que, na medida do possível, reflita um pouco de todas as membras quanto a seus valores e expectativas.

Também entendemos que o compartilhamento de histórias e mesmo conversar de maneira descontraída às vezes também são importantes maneiras de criarmos mais intimidade entre as membras, facilitando a dinâmica de atividades e tarefas em grupos, sendo também boa prática, nesse sentido, que evita tarefas individuais e solitárias, além de contribuir para evitar sobrecargas.

Apesar do afeto ser importante instrumento de responsabilidade à medida que cria para as membras um forte senso de comprometimento que não se identifica com o sentimento de obrigação normalmente presente nos espaços universitários, como exposto nos tópicos anteriores, ele também as incentiva a serem sinceras e honestas sobre o quanto conseguem se comprometer. Isso significa desde não assumir tarefas a pedir ajuda em atividades nas quais já tenha se comprometido, pois o DDD, entendido enquanto uma rede composta por nós¹⁰, representados por suas membras, acopla diferentes tipos, desde os mais leves, que suportam menos “peso”, até os mais compactos que suportam mais.

Devido a essa dinâmica fluída, reuniões e conversas que tratem de receios, inseguranças e problemas das membras e do grupo em relação ao projeto são essenciais para o fortalecimento dessa comunidade pedagógica, para o bem estar de cada uma e do grupo, dialogando quanto a cansaço e excesso de trabalho, por exemplo. Consideramos feedbacks construtivos, do ponto de vista da honestidade e do diálogo, grandes instrumentos para tratamento dessas questões ao longo dos encontros e desenvolvimento do grupo como um todo, porque acreditamos que é se faz necessário, como preceitua hooks (2021, p. 79), reafirmar o valor de dizer a verdade.

Dedicar reuniões para conversar sobre racismo, machismo, LGBTfobia e outras formas de discriminação e opressões também é de grande importância, nas mais diversas extensões e coletivos, visto que essas questões estruturais permeiam, de alguma maneira, todos os espaços e temas e, principalmente, as membras que as sofrem diretamente, enquanto minorias. Necessário, entretanto, tomar cuidado para que indivíduos não sejam nem se sintam forçados a expor suas experiências pessoais, que podem ser traumáticas, mas, ao mesmo

¹⁰ Conceito a ser melhor desenvolvido no livro do Núcleo DDD, que em ago. 2021, encontra-se em processo de elaboração e redação, em comemoração aos seus cinco anos de existência.

tempo, buscamos criar uma atmosfera confortável para que o façam, se assim quiserem. Nenhum espaço coletivo pode ser construído onde se cultiva discriminação.

Ao mesmo tempo que respeitamos a fala das membras, também respeitamos o seu silêncio, especialmente nas situações descritas acima. É normal que, em determinados momentos, as participantes sintam-se reflexivas a respeito do assunto tratado, seja devido à densidade ou sensibilidade do tema, e a ausência de vozes impere no encontro. É importante compreendermos esses episódios como parte do processo de construção coletiva e não como um obstáculo ou algo a ser evitado. Quando tentamos reprimir manifestações naturais, forçamos as membras a expressarem falas não sinceras apenas para preencher o silêncio do espaço e, assim, criamos um ambiente repleto de ansiedade e pressão.

6. Considerações Finais:

O afeto, como forte indutor de responsabilidade e pertencimento, é uma estratégia pedagógica essencial para o fortalecimento de uma comunidade pedagógica que se pretende radical, transformadora e aberta às Outras Pedagogias. Como já exposto, é um ato político, assim como prática educativa, pois cria bases para a resistência e luta de grupos marginalizados. Paulo Freire (1996) define a amorosidade e comprometimento no ensino como forma de resposta contra os ofensores a uma educação consciente e crítica que, ciente das mazelas do mundo, pensa em possibilidades para transformá-lo.

É com a presença do afeto que se concebe o conhecimento e o pertencimento da pessoa em seu espaço social, visto que desde os primeiros processos de socialização haverá a moldagem de sua percepção de si, tanto de forma individual como enquanto parte de um sistema, sendo o bom desenvolvimento intelectual e a tomada de responsabilidades que se distancie de alienações consequências da aquisição de saberes de maneira engajada.

Ernst Bloch, conhecido como o filósofo da esperança, situa sua reflexão na realidade latino-americana e, a partir disso, apresenta o conceito de esperança concreta, ou seja, de que “a utopia não é algo fantasioso, simples produto da imaginação, mas possui uma base real, com funções abertas à reestruturação da sociedade, obrigando a militância do sujeito, engajado em mudanças concretas, visando à nova sociedade” (VIEIRA, 2000, p. 2). Nesse sentido, podemos dizer que o afeto também proporciona a esperança, pois em um espaço coletivo no qual as participantes são percebidas com base em suas particularidades individuais e coletivas, em que temas de discriminação e diversidade que as atravessam são confortavelmente trazidos para discussões e em que suas vozes são valorizadas e respeitadas,

há o estímulo ao entusiasmo entre as membras, o que por si só já é um ato de transgressão (HOOKS, 2017).

Segundo o jurista Adilson Moreira¹¹, para pensarmos o direito como uma ferramenta de transformação social, de combate ao racismo e outras violências, precisamos pensar essa área de saber a partir dos pontos de vista das subordinadas. Como já mostrado, ambientes coletivos embasados no afeto são basilares para que todas, mas especialmente participantes de minorias, se sintam confiantes e tenham suas vozes ouvidas e valorizadas, e também para que o conhecimento neles criados reflita uma posição de fato crítica e consciente do mundo. Assim, a citada utopia, nas faculdades de direito, pode mostrar-se presente nesses ambientes, sendo a presença do afeto importante fator para que possamos pensar o direito de maneira crítica e verdadeiramente antidiscriminatória, ou mesmo conceber uma pedagogia libertadora dentro do ensino jurídico.

7. Referências bibliográficas

Adilson Moreira: É preciso pensar o direito a partir dos subordinados. Instituto para Reforma das Relações entre Estado e Empresa, 7 de jul. 2019. Disponível em: <https://iree.org.br/adilson-moreira-pensar-o-direito-a-partir-dos-subordinados/>. Acesso em: 02 ago. 2021.

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARVALHO, Patricia. **Com mais de meio milhão de evadidos, permanecer no Ensino Superior durante a pandemia é um desafio para brasileiros.** Quero Bolsa, 13 de novembro de 2020. Disponível em: <https://querobolsa.com.br/revista/com-mais-de-meio-milhao-de-evadidos-permanecer-no-ensino-superior-durante-a-pandemia-e-um-desafio-para-brasileiros>. Acesso em: 01 ago. 2021.

COSTA, Gisele Ferreira da. **O Afeto que Educa: a Afetividade na Aprendizagem.** Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://www.ufjf.br/pedagogia/files/2017/12/O-AFETO-QUE-EDUCA.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

COZER, André; SILVA, Gislaine. **A Falta de Custeio Para Intercâmbios na FDUSP: O Problema Enfrentado pela Turma 1.** Gazeta Arcadas, 07 de junho de 2021. Disponível em: <https://gazetaarcadas.com/2021/06/07/cotas-e-bolsas-de-intercambio-na-fdusp/>. Acesso em: 02 ago. de 2021.

EPTV 1, **Alunos de baixa renda esbarram em falta de recursos com EAD na pandemia da Covid-19: 'internet às vezes falta'.** G1 Globo, 13 de maio de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/noticia/2020/05/13/alunos-de-baixa-renda-esbar>

¹¹ Adilson Moreira: É preciso pensar o direito a partir dos subordinados. Instituto para Reforma das Relações entre Estado e Empresa, 7 de jul. 2019. Disponível em: <https://iree.org.br/adilson-moreira-pensar-o-direito-a-partir-dos-subordinados/>. Acesso em: 02 de agosto de 2021.

[ram-em-falta-de-recursos-para-aulas-ead-na-pandemia-da-covid-19-internet-as-vezes-falta.ghml](#). Acesso em: 01 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**. 2ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes Ltda, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

Marcas mostram maneiras de demonstrar afeto na pandemia. **Terra**, 26 out. 2020. Disponível em:

<https://www.terra.com.br/noticias/dino/marcas-mostram-maneiras-de-demonstrar-afeto-na-pandemia.71e5ec3a97727464d3470cc4e5692c6dig3w55e5.html>. Acesso em: 30 jul. 2021.

MATOS; ROVERE; AKIRA; NOMURA; DESCLOV. Sem Máscaras, sem Luvas: em defesa da contaminação por uma pedagogia libertadora. Revista Acadêmica XI de Agosto, Ed. 01/2020, pp. 49-57. Disponível em: bit.ly/artigoddd. Acesso em: 01 ago. 2021.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

SPADE, Dean. Chapter 13: Notes toward racial and gender justice ally practice in legal academia. In: Muhs, Gabriella Gutiérrez (org). **Presumed Incompetent: the Intersections of race and class for women in academia**. University Press of Colorado, 2012. p. 186-197.

Suicídio de três estudantes nos últimos dois meses acende alerta na USP. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 03 jun. 2021. Educação. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/06/suicidio-de-tres-estudantes-nos-ultimos-dois-meses-acende-alerta-na-usp.shtml>. Acesso em 02 ago. 2021.

TULIO, Francisco A. P. G.; SILVA, Gabriela B. J.; RAMOS, Luciana O.; NEDER, Sheila C. C.; LESSA, Marília N. K. R.; JUNQUEIRA, Gabriela O.; GUIMARÃES, Livia G.; FONSECA, Livia B.; FERRARO, Luíza P. CAMPOS, Isabelle O.; BARBOSA, Izabella M. P.; ALVES, Isabela S. C.; ALMEIDA, Cecília B. **Interações de gênero nas salas de aula da Faculdade de Direito da USP: um currículo oculto?** São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367420?posInSet=1&queryId=9c16005a-dbf6-47ec-96f1-c065673d052e>. Acesso em: 01 ago. 2021.

VIEIRA, Antonio. **Princípio esperança e a “herança intacta do marxismo” em Ernst Bloch**. Unicamp, 2000. Disponível em: https://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt1/sessao6/Antonio_Rufino.pdf. Acesso em: 01 ago. 2021.