

CENAS AFETADAS PELA (MINHA) BRANQUITUDE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Daniela Silva Costa Campos¹

Resumo: No presente artigo são (re)veladas cenas de um campus universitário situado no interior do norte do Brasil, no qual atuei como professora de Psicologia para as licenciaturas. Ao tomar o afeto como condutor dessa travessia revela-se que o campo da formação de professores é constituído pelo entrelaçamento dos corpos de estudantes, professores, gestores e demais colaboradores, assim como pelo entrelaçamento desses corpos em determinado tempo e espaço. A análise das cenas expõe a racialização e a branquitude no cerne dos processos de subjetivação e sociabilidade no escopo da civilização ocidentalizada, assim como em minha própria atuação. Nesse sentido, a contribuição da Psicologia deve estar necessariamente atrelada aos modos de relacionalidade ampliados – às questões éticas – assim como às questões estéticas que encerram a concepção de performance.

Palavras-Chave: Afeto; Psicologia; Branquitude; Ética; Decolonização.

SCENES AFFECTED BY (MY) WHITNESS IN TEACHER EDUCATION

Abstract: In this research, scenes from a university campus located in the interior of northern Brazil are (re)veiled, where I worked as a Psychology teacher for undergraduate courses. By taking affection as the driver of this crossing, it is revealed that the field of teacher education is constituted by the intertwining of the bodies of students, teachers, managers and other collaborators, as well as by the intertwining of these bodies in a given time and space. The analysis of the scenes exposes racialization and whiteness at the core of subjectivation and sociability processes within the scope of Westernized civilization, as well as in my own performance. In this sense, Psychology's contribution must necessarily be linked to expanded modes of relationality – to ethical issues – as well as to aesthetic issues that encompass the concept of performance.

Keywords: Affection; Psychology; Whiteness; Ethic; Decolonization.

No presente artigo analiso os afetos contraditórios da minha própria branquitude enquanto professora de Psicologia em um campus universitário na região norte do Brasil, tomando a estética como *locus* privilegiado de apreensão desses afetos.

Esse campus configura de forma exemplar o fosso colonial entre professores e discentes das/nas universidades do norte do país (CAMPOS e FERRACINI, 2022) e minha trajetória/afetação pode corresponder, rememorar, trazer à tona (em alguma

¹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Rua 235, Setor Universitário. CEP 74605-050 / Goiânia – Goiás: danielacampos2@ufg.br.

medida) a trajetória de tantos outros professores brancos e/ou migrantes do sul/centro brasileiro para a região norte; trazer à tona os impactos perversos e/ou críticos da branquitude em diferentes perspectivas nos cursos de licenciatura. Mas é importante considerar que, da mesma maneira com que o referido campus ‘esgarça’ a ‘linha abissal colonial’ (SANTOS, 2007), expressa uma estética particularmente marcada pela maciça inserção/ocupação da racialidade negra neste contexto sociocultural – de poder - concebido para/pela branquitude, que é a Universidade.

As cenas que aqui descrevo como dados autoetnográficos foram escritas antes de vivenciar o ‘Letramento Racial’² aprofundado - no qual fui avançando durante o percurso, na medida em que fui me dando conta de que o cerne da minha afetação no/pelo campus era permeada, fundamentalmente, por questões raciais. Vale antecipar que utilizo os termos afeto e afetação de forma diferenciada, de acordo com Espinosa (1677/2009): sendo afeto o que acontece à **mente** quando um corpo é afetado, ou seja, a nomeação/tradução da afecção/afetação, e esta última a modificação do **corpo** ao ser afetado por outros corpos.

Escrevi as cenas que envolvem a mim e demais atores presentes/atuentes no campus em questão (os nomes são fictícios), de um golpe só, após a leitura de “Pele negra, máscaras brancas” de Frantz Fanon (1952/2008) e da leitura de autores decoloniais ‘clássicos’ como Maldonado Torres, Walter D. Mignolo e Aníbal Quijano. É nesse sentido que afirmo que foi pelo afeto, mais do que por uma racionalidade engajada, que imergi em meu próprio fosso identitário, fosso cuja marca decisória é a racialização. Por outro lado, sem o letramento racial, as análises das cenas estariam ‘capengas’, o que significa que afeto e discurso são indissociáveis em qualquer engajamento/transformação social ou psíquica.

Após a descrição das cenas, serão apresentadas algumas articulações entre Psicologia e uma ética decolonizante³ na formação de professores que podem auxiliar a desvelar o aspecto individualizante e mercadológico que subjaz a concepção de

² Termo traduzido por Shucman (2012) a partir dos estudos de France Winddance Twine, antropóloga afro-americana que estuda questões relacionadas à desigualdade de gênero, de classe e de raça e forjou o termo “Racial Literacy”.

³ Termo forjado por mim na tese de doutorado “Afetos da branquitude na formação de professores: Por uma ética decolonizante” (CAMPOS, 2023).

emoção presente nas propostas de ‘competências socioemocionais’, em contraposição à concepção política de afeto. Nessa direção, cabe à Psicologia abarcar a concepção de performance, como aquilo que excede a narração, e que possibilita a compreensão/vivência afetiva como ‘presença’, (com)parecimento.

1. BRANQUITUDE E ANTIRRACISMO

Carneiro (2020) alerta que, no momento atual, ao mesmo tempo em que há indícios animadores de ações antirracistas – inclusive advindas do povo branco, vivenciamos o recrudescimento do neofascismo na sociedade brasileira. É a partir de ‘encruzilhadas’ como esta que tomo o afeto como categoria que deve fazer parte, inequivocamente, da equação decolonial/decolonizante, uma vez que também o afeto é ‘absorvido’ pelas manobras consideradas includentes das políticas neoliberais, perfazendo ‘novos’ contornos racistas. Ou seja, não tomo/performo aqui o afeto apenas em sua faceta ‘positiva’/amorosa/amistosa/solidária, apesar de compreender que no âmbito da formação de professores esses são os afetos a serem perseguidos.

É importante ressaltar que o cerne da racialização é a hierarquização entre branco/não-branco e que o povo não-branco não se limita à população considerada negra em função de traços fenotípicos. De acordo com Mbembe (2014), o conceito de raça, advindo da esfera animal, foi útil por vários séculos para nomear as humanidades não europeias, mas o vínculo social de exploração/subjugação é incessantemente produzido e reproduzido por meio de uma violência do tipo molecular.

Nesse sentido, as cenas que serão apresentadas a seguir revelam, algumas vezes um ‘racismo sem raça’, ou melhor, um racismo no qual traços culturais tomam o lugar da biologia como determinantes de processos de subjugação/identificação/violência. Nos termos brasileiros, em princípio, trata-se de uma racialização/exclusão ‘afro-pindorâmica’ (SANTOS, 2015), que tem desdobramentos diferentes para negros e indígenas, diferenças que não serão aqui aprofundadas, uma vez que ambos serão tomados como ‘corpos’

subjugados/excluídos pela branquitude, por marcas que os diferenciam do padrão eurocêntrico.

Desde já é preciso salientar que esses estudos são eminentemente dialógicos, ou seja, abarcam a perspectiva, a atuação, a performance da branquitude em relação aos negros/à negritude, uma vez que a branquitude só existe porque está ancorada no racismo estrutural. Cardoso (2014) acrescenta que os estudos sobre a branquitude tendem a equilibrar o conhecimento sobre o branco e o negro, uma vez que os estudos sobre o negro/negritude tenderam a invisibilizar o branco-tema, ratificando a questão/a existência do negro como 'o' problema a ser 'decifrado' no racismo. O autor sinaliza também a importância de que o tratamento/as análises do tema avancem para além do binarismo (branco-preto), auxiliando a visibilização de tantas outras identidades, como as indígenas e asiáticas, também complexas em suas próprias designações. No limite, que avancem no sentido de que a dialogia supere o binarismo.

2. CENAS AFETADAS

2.1 PRIMEIRA CENA: AFETAÇÃO PSICOLOGIZANTE

Sou professora da disciplina Psicologia da Educação e, como se sabe, sempre há discentes que se identificam mais com nosso foco de ensino e pesquisa e uma forma de confirmar essa identificação é quando o discente se matricula não somente em nossas disciplinas obrigatórias, mas também naquelas eletivas: esse era o caso de Géssica.

Géssica é uma daquelas acadêmicas dedicadas, que não falta às aulas, demonstra realizar as leituras indicadas e colabora com perguntas e observações. No caso dela, observações e perguntas críticas, que situam suas indagações/afirmações em seu contexto de vida e de possível trabalho como professora. Por essas características dela e por minha característica de especular sobre a vida particular dos discentes, sei que ela saiu de casa para estudar, tendo morado até então somente com seus pais, na região do Jalapão. A região do Jalapão no Tocantins é um dos

maiores polos da comunidade quilombola do Estado e Géssica foi uma das responsáveis por me incentivar a viajar para conhecer a região em férias.

Curiosamente, Géssica é branca, uma vez que a população do Jalapão é predominantemente preta e parda (na realidade, não sei se ela se autoidentifica parda, em função dessa regionalidade). Tem um orgulho enorme das belezas e riquezas da sua região e desejava retornar pra lá pra atuar em sua área (Letras/Língua Portuguesa).

Para a Psicanálise, a empatia ao outro (que pode se manifestar como simpatia ou antipatia) está subsumida aos imbrólios da ‘transferência’. A transferência é uma predisposição de todos os neuróticos a transportar para os objetos/sujeitos externos parte de suas expectativas e desejos. “Ela é constituída por um conjunto de impulsos à procura de uma ligação com um objeto capaz de promover o que Freud denominou, em 1912, de ‘processo de desenvolvimento psíquico’” (CANDI, 2008).

Antes dessa (re)escrita da forma pela qual fui afetada por Géssica eu conseguia perceber que essa ‘transferência’ baseava-se no quanto sua postura como estudante remete à imagem de mim mesma como estudante (a seriedade, a liderança, a criticidade e até certa ironia), mas só após compreender os meandros da branquitude compreendo o quanto minha afetação fora determinada pela identificação com sua cor de pele. Ao menos essa afetação de orgulho (que hoje sei tratar-se de narcisismo) pelo seu desempenho intelectual e sua dedicação aos estudos.

Mas agora percebo que Géssica materializara pra mim um corpo ‘entremeios’, um corpo quilombola/branco, um corpo no qual encontrei a ‘brecha’ na/da cor da pele para me adentrar um pouco mais em uma cultura desconhecida, estrangeira, quilombola. Mas foi uma pergunta específica feita por ela que me afetou em cheio: “Professora, você acredita mesmo nessas coisas que está ensinando?” Foi numa das últimas aulas de Psicologia do Desenvolvimento, disciplina optativa, na qual eu ‘me dava ao luxo’ de avançar na teoria psicanalítica. Acreditava estar ‘abafando’ com meus exemplos e que minha paixão pela teoria era suficiente para encantar e ‘convencer’ os poucos acadêmicos sobre sua relevância a para a formação de professores. A pergunta me desconcertou na hora! No mesmo momento soube que repensaria a ementa, a metodologia da disciplina.

O foco da disciplina era a constituição da subjetividade/do desenvolvimento conforme autores psicanalistas, todos europeus, brancos, há muito falecidos. Com minha experiência anterior, tanto na clínica quanto em escolas, tentava fazer articulações factíveis à realidade escolar, mas não deixava de transitar por teorizações como os estágios do desenvolvimento humano (que são modos de deslocamento da libido), a saber, estágio oral, anal, fálico e latência (para usar um exemplo clássico de Psicanálise). Hoje percebo que não se trata apenas de reeditar pressupostos teórico-clínicos, que me parecem relevantes em sua maioria, mas de repensar o enviesamento colonial no cerne do edifício psicanalítico, enviesamento que auxiliou a reforçar padrões patriarcais e a menosprezar a potência política dos corpos, a potência dos corpos na cena pública.

Conforme Bock (1999), psicologismo é o ato de resumir a explicação/compreensão de um fenômeno psicológico a apenas uma causa direta. Em geral, a psicanálise e os psicanalistas se gabam de que o ‘corpo’ teórico-clínico da teoria se funda justamente a partir de uma crítica ao psicologismo, ao reducionismo das explicações sobre o comportamento humano. Entretanto, o referido atravessamento colonial revela que seu arcabouço fora erigido com base apenas em corpos brancos, ocidentalizados, europeus e de classe alta, tornando-a ‘capenga’, sem sentido, caso não passe por esse processo de decolonização, des(psicologização), conforme intuía Géssica quando me interpelou.

Hoje penso que, mais do que privilegiar uma ou outra vertente em Psicologia em minhas aulas (incluindo a Psicanálise como uma dessas vertentes), trata-se de tomar cada uma delas criticamente, compreendendo por crítica o ato de descortinar os atravessamentos coloniais e avaliar o quanto/se esses enfoques são potentes no/para o contexto em questão.

2.2 SEGUNDA CENA: AFETAÇÃO PRODUTIVISTA

O referido campus é situado numa região afastada da cidade, não asfaltada, pouco habitada, com pouquíssima iluminação. As aulas são ministradas durante o dia e à noite, momento em que essa pouca iluminação mais impacta a estética situacional.



O campus é grande, composto por cinco prédios espaçados, com espaços de circulação não totalmente cobertos, tornando essa circulação desafiadora em dias de muito sol ou chuva. Tem bastante área verde em meio à terra vermelha exposta, árvores frutíferas - onde acadêmicos e funcionários(as) ficam à espera dos frutos e dão notícias da qualidade e situação deles -, plantas ornamentais e forrageiras. Há muitos animais também, questão que pode conduzir a uma cena à parte. Ao situarmos que só há uma biblioteca, um restaurante e uma cantina em todo o campus é possível imaginar melhor sua escala espacial, na qual cruzamos com pessoas, estudantes e profissionais de todas as áreas que atuam na instituição.

Há três anos foi construído um novo e maior prédio, com uma cobertura que confere maior proteção climática, todas as salas de aula estão equipadas com ar-condicionado e projetores acoplados. Os cursos têm suas secretarias, mas elas não funcionam em todos os turnos todos os dias, além disso, muitas vezes a distância entre a sala de aula que se irá utilizar e a secretaria inviabiliza a busca de materiais (ainda mais se estiver chovendo). Ou seja, mesmo com a enorme melhoria promovida pela construção do novo prédio, os/as vigilantes continuam sendo 'peças-chave' para o bom funcionamento das atividades do campus (há alguns anos eles passaram a utilizar *walk-talkies* para minimizar grandes deslocamentos em busca de materiais ou solução de outras questões).

Hoje a cena me aparece com uma clareza cristalina e me enche de susto e vergonha: demorei muito a prestar atenção aos rostos dos homens vigilantes, todos negros e de uma só mulher entre eles: Francisca. Uma vez que passo a desvelar os meandros da branquitude nessa cena, não descarto a possibilidade de que minha identificação com Francisca se dera não somente por uma identificação de gênero, mas também pelo fato de que, aos meus olhos, Francisca é uma mulher branca. Hoje percebo o quanto 'descolava' Francisca da realidade do seu entorno, dos demais vigilantes. A essa afetação racista soma-se uma afetação produtivista que constitui, em especial, os corpos dos profissionais dos chamados 'grandes centros' urbanos do país, de onde eu migrei e de onde migraram a maioria dos professores do referido

campus⁴.

Eu assumo o cargo de professora de uma Universidade pública imbuída da urgência de produtividade, de engajamento imediato em atividades de extensão e pesquisa para além das aulas assumidas (em geral, nos campus cuja verba não se equipara à verbas dos ‘grandes centros’, os professores assumem ao menos 12 horas-aula semanais inicialmente). Quem me alertou para esse ‘atravessamento’ produtivo em meus gestos, movimentos e atitudes foi Francisca.

Ela sempre fazia questão de me cumprimentar, antes mesmo de que eu mencionasse olhá-la: “Boa tarde, professora! Está tudo bem com você hoje?”. Aos poucos fui percebendo o quanto Francisca era uma mulher conhecida na/pela comunidade dos acadêmicos, além de mobilizar causas sociais dentro do campus, como recolhimento de roupas e alimentos para doação, ações para as quais solicitava a contribuição dos professores. Estava sempre sorridente, comentando sobre os acontecimentos corriqueiros e um dia me contou que sua filha havia se formado em Letras naquele campus.

Mas seu protagonismo em meu processo pessoal de decolonização se situa num dia em que eu, não parando de caminhar em direção ao meu destino, mesmo percebendo que passaria ao lado de Francisca, sou interrompida por sua pergunta (e o sorriso de sempre): “Professora, por que você corre tanto?” A frase soou como um ‘corte’⁵ laciano. Realizei, em um lapso de segundo, uma realidade que se naturalizara em minha trajetória profissional e também em outros espaços da minha vida.

A partir desse ‘corte’, a afetação produtivista dá lugar a uma afetação amorosa por Francisca, por meio da sua imagem que me vem à mente e ao coração todas as vezes que (re)começo a acelerar a vida e a ser atropelada pela demanda (externa e interna) por produtividade.

⁴ Os dados detalhados acerca da origem/raça dos professores do campus de Porto Nacional da Universidade Federal do Tocantins, donde decorrem as cenas do presente artigo, encontram-se em Campos e Ferracini (2022): “O pacto narcísico da branquitude em um campus universitário do Tocantins”.

⁵ Para J. Lacan o inconsciente é atemporal. Por isso, as sessões de análise laciana são mais compromissadas com o tempo inconsciente do que com o tempo cronológico, sendo o ‘corte’ uma forma de possibilitar o acesso do paciente a essa ‘outra’ temporalidade.

Caminhar sem correria compõe uma estética decolonial, caminhar olhando para as pessoas, para a vegetação, para os animais; caminhar propensa aos encontros no caminho, aos olhares, aos cumprimentos, à exposição ao Outro. Quem sabe conseguir olhar para o rosto ‘preto’, se interessar pelo papo com o sujeito desse rosto, conhecer esse sujeito, ser modificada a partir da afetação por ele.

2.3 TERCEIRA CENA: AFETAÇÃO SOBERBA/COVARDE

Se os encontros anteriores reerem-se a uma afetação amorosa, ao menos da minha parte, o encontro com Jorge⁶ revela meu desconcerto diante do corpo indígena, do/no meu primeiro e único contato até o momento com um acadêmico indígena. As circunstâncias foram desastrosas, mas me lembro nitidamente os afetos em questão nas cenas que descrevo abaixo.

Jorge era acadêmico da primeira turma que assumi no campus; tratava-se uma disciplina obrigatória no curso de Letras/Língua portuguesa. Como era calado, sempre com um sorriso amistoso, confesso que pouco me dediquei ao aprofundamento das questões que envolvem a aprendizagem do sujeito indígena (e vejam que a disciplina refere-se justamente aos processos psicossociais que se articulam à aprendizagem). E Jorge faltava muito às aulas, o que talvez servisse de álibi para que eu me eximisse da minha responsabilidade (que só hoje compreendo/sinto que é minha) de ‘dar voz’ àqueles que desconheço, especialmente aos que mais desconheço, de respeitar e valorizar a cultura e modos de aprendizagem dos grupos culturais/étnicos brasileiros, em especial, daqueles que são originários de um/em um *locus* em que sou migrante.

Eu me aproximei fisicamente e afetivamente de Jorge algumas vezes, sentei ao lado dele para lermos e interpretarmos juntos algumas propostas de atividades. Mas não o escutei. Tenho certeza disso. E no campo da educação indígena há a

⁶ Na tradição indígena brasileira, o nome próprio é sempre acompanhado de um segundo nome que identifica a etnia ao qual pertence (daí os nomes serem sempre compostos). No caso em questão, em função do compromisso de sigilo firmado com os sujeitos que intragem comigo nas cenas, a etnia também será mantida em sigilo.

necessidade da tradução linguística associada à tradução cultural, daí, imagino que ele sabia/sentia a minha incapacidade de compreender sua forma de se expressar. Mas continuava a sorrir, a manter uma ética de compaixão⁷ comigo, de mimetização de um respeito tal qual formaliza a cultura do branco, ética que demonstra que seu corpo estava ausente naquela relação, que as 'amarras' da opressão ainda lhe mantinham 'calado', 'cordato', uma vez que essa ética não comporta o dissenso. Eu também mantinha essa ética cortês com ele, me aproximando, alertando sobre possíveis desdobramentos de seu excesso de faltas.

Se há algo que os acadêmicos sabem é o quanto sou rigorosa com o 'controle' da presença. Se ao menos no âmbito dos tipos e dos tempos de aprendizagem consigo ser coerente com o que ensino, ou seja, que cada um parte de um lugar/tempo diferenciado na caminhada comum de uma disciplina, o que significa que cada um terá um percurso diferenciado que deve ser valorizado em si mesmo, o 'controle' da presença/falta denuncia minha afetação de onipotência marcada pelo saber/ser colonizado/colonizador. Me autorizo (ou autorizava) reprovar os acadêmicos por falta.

Naquilo que Butler (2018) propõe como ética de reciprocidade, cada caso de falta dos discentes deveria ser analisado distintamente. Retomemos o caso em questão: após ter reprovado Jorge na disciplina de Psicologia por falta, soube que ele era um 'guerreiro' em sua aldeia. Sim, Jorge alternava sua moradia entre a casa do estudante no campus, nos dias de semana, e a aldeia, nos finais de semana.

Justamente no período em que ele cursava a disciplina acontecia, na capital do Estado, os Jogos Mundiais Indígenas, evento cuja dimensão e importância está longe de ser reconhecida pelo 'olhar' ocidentalizado. E Jorge participava intensamente dos jogos, o que justificaria legitimamente suas faltas e a necessidade de utilizar estratégias para que ele não fosse prejudicado em seu percurso de aprendizagem na disciplina. Mas eu não tinha ideia de que Jorge estava participando dos jogos, como guerreiro, como protagonista daquela festa/manifestação. Firme em sua lógica cortês, em sua alocação de povo subjugado, não me contou sobre sua participação nos jogos

⁷ A ética da compaixão se contrapõe à ética decolonizante, conforme se verá adiante.

(será que esse fato em si já não expressava uma forma de resistência de sua parte?). Por que não fomos todos, professores e estudantes prestigiar, torcer por Jorge? Por que as aulas não foram suspensas nesses dias de competição/exposição? As respostas estão mais evidentes pra mim, mas não sem a decepção do que perdemos naquela oportunidade, de avançarmos rumo a uma ética de reciprocidade.

Hoje sei que foram muitas as oportunidades que eu perdi em aprender sobre a cultura e os processos de aprendizagem do povo indígena com Jorge, o quanto todos os demais colegas da turma perderam essa oportunidade uma vez que caberia a mim ser a 'guardiã fiel' de um espaço/tempo de trocas e potencialização de um pensamento político (MASSCHELEIN, 1996) nas aulas. Mas me conforta um pouco saber que Jorge realmente já estava atravessando um processo de decolonização: soube por uma colega que a formatura de Jorge aconteceria em sua aldeia, com uma festividade para a qual apenas alguns professores foram convidados. Vi as fotos e morri de inveja desses professores, mesmo sabendo que era lógico que eu não estivesse ali. Por um momento pensei: mas como o Jorge está se formando se era necessário ter cursado novamente a disciplina de Psicologia? Vã soberba (que beira a perversão): Jorge, em sua (re)existência buscou a disciplina em outro curso, com outro professor, é claro!

Sousa Santos (2018) afirma que “a libertação do opressor da desumanização só é possível como resultado da luta emancipadora da vítima contra a opressão” (p.280). De fato, talvez o Jorge não fizesse parte dessa pesquisa caso eu não tivesse sabido de seus movimentos de (re)existência. Sua luta foi decisiva no meu processo de humanização, compreendido como um processo permanente de superação da lógica e do *modus vivendis* colonial. O autor também indica a apropriação necessária à traduzibilidade, a saber, “a apropriação é a ativação da diferença num movimento da estranheza para a familiaridade” (p. 267).

De fato, entre o Jorge e eu havia mais estranhamento do que familiaridade, mas criar um espaço de aprendizagem/tradução possível significa reconhecer esse estranhamento inerente à presentificação de corpos de culturas/etnias diferentes, reconhecimento que pode auxiliar sua suspensão momentânea, contingencial, possibilitando encontros amorosos, prazerosos. À época eu negara completamente

esse estranhamento, abafando, na mesma medida, qualquer possibilidade de encontro, de aprendizagem mútua. Ou seja, o lugar do encontro possível entre diferentes culturas e/ou sujeitos é um lugar de certa ‘suspensão’ tanto da estranheza quanto da familiaridade, que remete ao que Viveiros de Castro (2004) denomina de ‘terceiro espaço’ no qual o equívoco é inerente.

À época não houve tradução, mas meu corpo fora afetado... Afetação que só agora traduz-se em afeto que reconheço como soberba e até covardia da branquitude.

2.4 QUARTA CENA: AFETAÇÃO ENVERGONHADA

Para minimizar os gastos e a aridez da viagem para o campus, os professores que moram na capital se organizam em revezamentos de carro para realizarem a viagem em grupos. Nessas viagens é que fui me aproximando de Helena... Conhecendo a riqueza da sua história de mulher nordestina, de seu vasto conhecimento sobre literatura brasileira, área em que é professora no curso de Letras/Língua Portuguesa. Me lembro o quanto o tempo percorrido acabava passando rápido e se tornava prazeroso.

Mas hoje percebo que nossos encontros se deram muito mais a partir daquilo que já tínhamos em comum, a saber, um humor ácido, a paixão pela poesia, o gosto pela escrita e pela cerveja. E, centrada em mim mesma, não consegui aprender daquilo que talvez seja a maior potência de Helena: seu orgulho de mulher preta e lésbica. Mas não por falta de tentativas da parte dela...

Ao contrário de mim, Helena se interessava pela ‘minha’ psicologia, pedia conselhos, partilhava intimidades e angústias. E também se interessava pela parte conceitual, em especial, pela psicanálise. Tentou me ‘despertar’ para questões políticas e sociais através desse ‘mote’: me lembro quando me disse de uma palestra na qual a professora convidada, feminista, iria falar sobre Judith Butler - uma autora que articula feminismo e psicanálise, e que eu iria gostar. Eu já tinha ouvido o nome da autora, mas o feminismo não me interessava em nada (mais uma vez, uma frase que não há como escrever de forma menos alienada e envergonhada). Não fui à palestra.

Em outras tantas vezes, Helena me sugeria leituras que achava que tinha articulação com psicologia, e hoje sei que se tratava de uma psicologia profundamente ancorada na esfera social, profundamente relacionada com os corpos da contemporaneidade, os corpos dos acadêmicos, os corpos não binários, os corpos que não se mortificaram apesar da lógica cis/heteronormativa. Li alguns títulos, inclusive um livro de sua autoria, mas só consegui fazer comentários estilísticos.

Sobre a literatura brasileira que trata/denuncia a subjugação do povo preto, Helena falava bastante em nossas viagens... Falava de Carolina de Jesus e de Machado de Assis, esses que mais me lembro. Eu admirava e compartilhava de seu pensamento político de esquerda, mas ainda não sabia a necessária articulação desse pensamento à combatividade do racismo – ou seja, não incorporara nenhum posicionamento político, de fato. Não sabia da extensão do racismo como estrutural/estruturante na sociedade ocidentalizada.

O que me surpreende é a paciência de Helena comigo. Ela não só sabia dessa e de tantas outras articulações que compõem o corpo político, como sofrera/sofre na própria pele as agruras de mulher preta. Mas nunca desistira de me apontar caminhos, mantendo sempre a doçura em sua voz com sotaque nordestino, compassado e desacelerado. Mas a extensão de seu engajamento só se materializara pra mim no momento em que tive acesso a autodeclaração racial de todos os professores do campus e vi que Helena era uma das sete autodeclaradas/autodeclarados pretas/pretos entre os 121 professores. Compreendi que não percebia Helena como preta.

Em outros tempos diria que não faria a menor diferença se, de fato, visse/soubesse Helena como mulher preta. Que isso não mudaria em nada nossa convivência, nossa amizade. Mas, tristemente, (in)felizmente reconheço, tenho aprendido, as vicissitudes horrendas da branquitude; nesse caso, como uma projeção dos ideais da branquitude naqueles que estimo.

2.5 QUINTA CENA: AFETAÇÃO DANÇANTE

Após tantos (des)encontros narrados, me alegro dizer de uma afetação que,



em minha tradução, aproxima-se de uma ética de reciprocidade com um corpo negro em minha trajetória no campus.

Passo agora a falar de luri, nome que significa ‘luz de Deus’ ou “pessoa de ideias abundantes”. A pesquisa dos significados dos nomes nunca me decepciona! Hoje percebo o quanto o olhar amoroso de luri foi ancoragem para o meu desejo de mudança, para minha trajetória decolonizante: tanto por se tratar de um corpo negro (naquilo que nos diferencia), quanto por se tratar de um corpo migrante (naquilo que nos aproxima).

luri nascera no Estado do Rio de Janeiro. Sempre falava que fora criado apenas por mulheres, em especial, sua avó, sua mãe e outras mulheres do terreiro de candomblé ao qual sua família era vinculada. Se orgulhava dessas mulheres, assim como de sua ancestralidade africana; luri performava essa ancestralidade.

Já desde o início ele era bastante conhecido no campus. Além de morar, nos anos iniciais, na Casa do Estudante, que se situa dentro do campus, o corpo de luri tem uma potência que comunica por si só: suas roupas coloridas, escolhidas a dedo, sua elegância de caminhar, sua postura altiva, seu cabelo volumoso, seu sorriso... Ah! Que sorriso! Em princípio, imagina-se que é um corpo que não se engajaria em uma luta que exigisse uma postura mais agressiva, mas luri era combativo quando necessário, sem perder a altivez e certa doçura.

A primeira vez em que o vi combativo foi em uma aula minha: interpelou-me dizendo que eu não estava possibilitando o seu ‘lugar de fala’. E naquele momento exato assumi, para mim mesma, o quanto a minha vaidade como professora, desejosa em ser aceita/amada e em veicular tanto conhecimento ‘acumulado’ não deixava muito espaço para as falas dos alunos. De nenhum dos alunos... Naquele momento reconheci que precisava desacelerar, escutar mais, mas ainda não alcançara o conceito de ‘lugar de fala’ como próprio a grupos específicos, historicamente subjugados – conforme atualmente consigo compreender/sentir.

Mas preciso dizer que eu escolhi ser professora, no momento em que tive que escolher entre estar na clínica ou na Universidade. Pois talvez aqui esteja ressaltando mais os aspectos negativos/tristes da minha atuação, afinal, mesmo que eu seja meio ‘verborrágica’, eu também sou afetada amorosamente/amistosamente pelos



estudantes... Eu gosto de estar em sala de aula, eu consigo me divertir nesse espaço, eu sei de todos os rostos e todos os nomes e muito além disso.

Luri se matriculou em outra disciplina ministrada por mim após esse primeiro embate. Talvez eu tenha conseguido possibilitar a presentificação de sua fala, de seu corpo em sala de aula. Mas sei que ele esperava muito mais... De mim e da disciplina. Acho que quando me dizia de sua criação apenas por mulheres, queria me interpelar sobre a temática da identidade de gênero, por exemplo. Em outros espaços fora de sala de aula também me provocava a falar mais sobre esse tema, mas não da forma genérica, teórica, na qual eu abordava. Acho que somente respondi à altura de sua demanda, de sua inteligência, de sua intensidade, quando participei ativamente, de corpo e mente, de uma oficina oferecida por Luri sobre a expressão candomblecista.

Estive sensível e aberta à proposta da oficina desde o primeiro momento. A oficina seria ofertada no exato momento da aula de Psicologia da Educação, turma grande, com alunos de várias licenciaturas do campus. Sugeri que não tivéssemos aula naquele dia para que todos pudessem participar da oficina, afinal, também se tratava da aprendizagem de uma manifestação não somente cultural e religiosa importante do/no nosso país, na qual vários alunos da educação básica estão inseridos. O candomblé é mais do que uma manifestação cultural, é um modo de vida para grande parte da comunidade negra no Brasil.

E a oficina de Luri começou em uma roda, abordando aspectos mais teóricos, históricos, inicialmente. Ele enfeitara a sala com folhagens espalhadas pelo chão e música ambiente. E o curioso é que, da nossa disciplina, estiveram somente duas alunas presentes, além de mim, duas alunas evangélicas autodeclaradas e que disseram estar ali por interesse em novas/outras formas de aprendizagem, de culturas, apesar de dizerem que não poderiam participar da segunda parte da oficina, na qual seríamos convidados a dançar ao ritmo das 'entidades'.

Ali fora possível constatar que Luri já era um professor, tanto em relação às estratégias utilizadas, quanto aos conhecimentos específicos do que se propusera ensinar/compartilhar. Aprendi muito sobre Candomblé e Umbanda e sobre as interlocuções desses com outras religiosidades e culturas. Mas me entreguei mesmo foi à dança... A essa época eu já estava prestes a sair de licença para o doutorado e



as questões que agora apresento já ‘fervilhavam’ meu corpo e minha mente, no sentido de experimentar certo constrangimento diante dos corpos negros, gays, trans que transitavam pelo campus ou com os quais eu interagia. Hoje me contenta saber que tal constrangimento/estranhamento é parte do processo de decolonização de si do qual fala Fanon (2008)⁸.

A dança criara esse ‘espaço potencial’ entre meu corpo e os outros corpos dançantes presentes na oficina, me permitira aprender ‘na pele’ novas manifestações de ensino/aprendizagem, me permitira interagir legitimamente com o povo ‘preto’, com sua cultura e modo de vida genuínos, num movimento que pode ser nomeado de ‘reparação’, uma vez que imagino também ter afetado aos demais de alguma forma.

3. ÉTICA COMPASSIVA vs ÉTICA DECOLONIZANTE

Berlant (2020) apresenta o afeto como uma potência de ligação que somente pode ser apreendida pelos seus efeitos, sempre fugaz e revelada em cenas, gestos, vociferações, olhares, performances, “que tem a capacidade de comunicar as condições sobre as quais determinado momento histórico se apresenta como um momento visceral” (p. 43). Considera a estética, portanto, o campo privilegiado de apreensão dos afetos, como espaço/tempo de potencial esclarecimento que registra as condições de vida que circulam entre pessoas e mundos, tal como se desenvolvem no tempo vivido e que potencializam determinados apegos.

Rancière (2014) fala de ‘afetos políticos’ como aqueles que situam a subjetividade num espectro dos ‘quase-outros’, que supõe, ao mesmo tempo, uma desidentificação e uma identificação. Uma desidentificação a nós mesmos, com o que em mim se assemelha ao opressor, e uma inscrição - marca no corpo - do acontecimento igualitário. Nesse sentido, não se trata de afetos que são

⁸ “Se aquele que se dirige em petit-nègre a um homem de cor ou a um árabe não reconhece no próprio comportamento uma tara, um vício, é que nunca parou pra pensar. Eventualmente, quando conversamos com certos doentes, percebermos o exato momento em que derrapamos [...] O. Mannoni descreveu o que ele chama de complexo de Próspero. Voltaremos a esta descoberta, que nos permitirá compreender a psicologia do colonialismo. Mas podemos dizer desde já: o branco, ao falar petit-nègre, exprime esta idéia: “Você aí, fique no seu lugar!” (p. 45/46).

desenvolvidos via consciência moral de uma dependência ao outro, de um dever ao outro – dever que Rancière (2014, p. 129) denomina de assimilação de cidadania e jurisdição - mas de testemunhos/performances que só ocorrem ‘entre identidades’, ‘na distância entre a voz e o corpo’, ‘in-between’, num processo permanentemente atualizado a partir dos encontros. Ou seja, na perspectiva de Rancière, nem toda afetação é política; a afetação política é aquela que possibilita a ética de reciprocidade, a superação de certo narcisismo.

Takaki (2021) afirma a importância de situarmos a ética no campo educacional como um devir. Não se trata, portanto, de se colocar no lugar do outro (conforme definição de empatia), o que seria, no limite, impossível. Mas trata-se de situar um espaço de encontro possível com o outro. Para Caputo (2006) as obrigações éticas não derivam de alguma fonte central de poder, mas são eventos estritamente locais, assuntos subliminares. São assuntos de carne e corpo que, em alguma medida, escapam ao nosso controle, ou seja, eles simplesmente acontecem. Nessa direção as autoras apontam para ética como um devir, uma vez que a mesma é reconstruída permanentemente nos movimentos/ações performáticas.

Reconhecer a ética como devir não significa abrir mão de perseguir uma ética da reciprocidade no campo da formação de professores, ética que está na base do que denomino ética decolonizante. Para Butler (2018), a ética de reciprocidade possui dois momentos, que se influenciam mutuamente: uma receptividade (uma afetação vinda de fora) e uma capacidade de responder/de reciprocidade a essa afetação. “Só agimos quando somos levados a agir, e somos movidos por alguma coisa que nos afeta vindo de fora, a partir de um outro lugar, das vidas dos outros, nos impondo um excesso, a partir do qual agimos” (p. 104), e a capacidade de resposta a esta afetação varia na medida da exposição/localização dos corpos.

É nesse ‘ínterim’ que diversas configurações éticas são possíveis, mas passo a delinear duas configurações: uma ética compassiva, na qual o corpo é afetado mas emite uma resposta asséptica, abstrata, generalista – perfazendo um encontro ‘tímido’ com o outro e uma ética decolonizante, quando a afetação pelo outro possibilita um encontro genuíno, um reconhecimento mútuo, uma entrega ao momento presente, a novas experimentações.

No limite, mesmo num estado denominado perverso – seja pela psicanálise ou por autores decoloniais – o corpo estaria ‘afetado’ por determinações históricas, sociais que extrapolam a vontade. Mas somente avançaremos desse impasse se definirmos que, no âmbito educacional, institucional (e não clínico), a perversão deve ser tomada como ‘falta de afeto’, uma ‘não-ética’, conforme atesta Maldonado Torres (2007). Nesse sentido, devemos considerar a perversão como um nível de denegação do outro que, no limite, barra a afetação e/ou promove uma violência peremptória ao outro, corroborando ou provocando sua morte real ou simbólica.

Por outro lado, é preciso reiterar que ‘estranhar’ o outro não equivale a uma perversão, afinal, conforme F. Fanon (1958/2008), não é a diferença em si mesma – de corpos, de costumes, de tradições – o que promove o rechaço ao outro, mas as ideias/valores/horrores associados a estas diferenças. Esse é um apontamento importante sobre o afeto, afinal, se devemos excluir o extremo da perversão nessa categoria, também devemos excluir sua associação à mera positividade, à total familiaridade ao Outro/outro – que, no limite, trata-se de narcisismo/fetichismo. Como professores, é preciso sustentar alguma tensão afetiva – em si mesmo, e em mediações entre os alunos, concernente à diversidade de corpos e culturas que transitam/ocupam o espaço/tempo universitário.

Se em alguns campos de atuação humana é possível furtar-se a tal embate sob o argumento de que os corpos brancos foram forjados violentos/excludentes/compassivos em função das histórias de vida e das próprias violências sofridas, o campo da formação de professores não permite tal alibi. E se não há como obliterar completamente atitudes/posturas perversas ou meramente compassivas, ao menos estas não podem ser naturalizadas e merecem vigilância por todos os atores envolvidos nesse contexto.

4. PSICOLOGIA E ÉTICA DECOLONIZANTE

Antunes (2014) adverte para o fato de que a noção de autoconhecimento, adotada pela psicologia desde seus primórdios no Brasil, é herança da tradição escolástica, tomista e agostiniana, como as noções de ‘interioridade’ e ‘cultivo de si’.

Para a autora, a preocupação com os fenômenos psicológicos surge ainda no período colonial, donde foram encontradas referências a temáticas tais como: emoções, sentidos, autoconhecimento, educação de crianças e jovens, características do sexo feminino, trabalho, adaptação ao ambiente, diferenças raciais, aculturação, técnicas de persuasão dos ‘selvagens’ e controle político (p. 18).

Butler (2015) afirma que a coerência narrativa - que subjaz as propostas de autoconhecimento – pode impedir um recurso ético, ou seja, uma aceitação dos limites de cognoscibilidade de si e dos outros. Para a autora, ninguém pode viver em um mundo radicalmente não narrável, mas é necessário lembrar que o que é considerado articulação e expressão do material psíquico excede a narração. É nessa direção que a autora indica a performance como um ponto de apoio à narrativa, com a inclusão da retórica, da tonalidade da voz, da intensidade dos gestos, como uma ‘ação’/exposição dos corpos que forja um ‘tempo/espço’ que possibilita a relação/o encontro.

Portanto, o processo de autoconhecimento é indissociável do (re)conhecimento do outro, processo que supõe tanto a afetação corpórea quanto uma racionalidade engajada, sendo que não é possível afirmar que tal processo começa/termina por/em uma ou outra via. Nessa direção, desvelar as armadilhas dos exercícios de ‘empatia’ e ‘autoconhecimento’ promovidos pelas ‘competências socioemocionais’ é tarefa central da psicologia nas licenciaturas, devendo ser substituídos pelo incentivo às performances de todos os corpos/culturas que compõem a população em questão.

Conforme aponta Raimond *at al* (2020), para fugir das armadilhas éticas, empatia não é o bastante; a fim de obter uma compreensão dialógica que não termine na empatia, é necessário falar *para* e *com* o outro. Trata-se daquilo que Leela Ghandi (2006) descreve como possibilidade de comparecimento, ‘aparecimento’ com o outro.

A partir das concepções teóricas adotadas no percurso desse artigo, concebo o afeto em sua perspectiva política/estética, como algo intrínseco ao humano, ou seja, não caberia dizer que fulano tem ou não tem afeto, essencializando-o. Ao próprio sujeito caberia dizer da intensidade de seu afeto, por exemplo, se está/se se sente muito ou pouco afetado em/por determinada situação ou por determinado sujeito/objeto, mas não caberia dizer que fulano ‘é’ afetado, conforme se escuta

comumente (quase sempre numa referência a uma afetação de gênero ou de ‘excesso’ de expressividade, situações relacionadas a normatividades culturais).

Como uma instância eminentemente relacional, o afeto está ‘entre’ (entre-sujeitos, entre-mundos, entre-lugares, entre-cenas), além disso, o afeto não é passível de apreensão direta, mas se ‘incorpora’ em cenas, atos, encontros, sempre evanescentes, transmutantes. Diferentemente, a concepção de afeto predominantemente veiculada no senso comum, é centrada numa disposição predominantemente egóica, num interesse (que se acredita genuíno) pela história do outro, mas que pode ser melhor traduzido como ‘boa vontade’.

Aqui se dá a importante distinção entre afeto e emoção⁹: essa última seria a coloração/nomeação do afeto em sua dimensão individual, legítima, mas cuja mediação caberia mais ao nível clínico – não como uma categoria a servir de mediação na esfera pública. Muitas vezes há a nomeação de afetos, com os mesmos nomes de emoções conhecidas, como medo ou alegria, entretanto, tratar o afeto em sua dimensão política remete a uma afetação historicamente determinada, esteticamente notável, algo passível e de necessária mediação/reconhecimento institucional, em especial, por instituições educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O escrutínio dos meus próprios afetos na atuação como professora de Psicologia nas licenciaturas auxiliou o desvelamento da racialização e da branquitude no cerne dos processos de subjetivação e sociabilidade no escopo da civilização ocidentalizada. No meu corpo de mulher branca, cisgênero, de classe média alta, afetos perversos, covardes, assoberbados e produtivistas acabam por se sobrepôr às afetações amorosas, amistosas, compassivas.

As análises das cenas permitiram a compreensão de que ‘ser afetivo’ extrapola a capacidade de escuta/de fala, uma vez que envolve também sentidos e

⁹ De acordo com Fiorin (2007), as emoções são ‘colorações psíquicas’ ou ‘intensidade’ dos afetos, ou seja, são ideias/efeitos individuais decorrentes dos afetos, sendo a natureza desses últimos, essencialmente relacional.

conexões inomináveis. Muitas vezes, não se diz nada no encontro com o outro, ou não há exatamente uma escuta cuidadosa/suspensiva, às vezes identificada como uma escuta psicanalítica nas instituições, mas há densidade/pregnância do ser naquele tempo/espaço de encontro. Espaço onde flui o diálogo, o jogo, a amorosidade, a amistosidade, a aprendizagem, até a discordância.

As cenas expressam uma trajetória de decolonização, em (meu) ser e em (meu) saber, e poderá desembocar em alguma decolonização do (micro)poder que exerço como professora universitária, à medida em que eu *performar* uma ética decolonizante nos termos aqui veiculados. Ou seja, a potência maior do presente artigo é avançar, não em uma 'metodologização' desta ética para as licenciaturas, mas na aposta de que os testemunhos e performances da 'transição' de corpos brancos rumo à decolonização são essenciais no sentido de afetar outros corpos brancos e/ou corpos não-brancos, ainda completamente alienados pela lógica da branquitude.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **A psicologia no Brasil**: leitura histórica sobre sua constituição. São Paulo: EDUC-Editora da PUC-SP, 2014.

BERLANT, Laura. **El optimismo cruel**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caja Negra, 2020.

BOCK, Ana M.; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de Psicologia, v. 13, p. 297-300, 1999.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Tradução de Fernanda Siqueira Miguens. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. São paulo: Autêntica, 2015.

CAMPOS, Daniela Silva Costa. **Afetos da branquitude na formação de professores**: Por uma ética decolonizante. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.



União
Unidade Acadêmica
de Humanidades,
Ciências e Educação



Criar Educação, Criciúma, v. 13, nº2, jul/dez 2024.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

CAMPOS, D.S.C. e FERRACINI, R. O pacto narcísico da branquitude em um campus universitário do Tocantins. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 14, n. 39, p. 500-521, 2022.

CANDI, Talya. Construções da transferência. **J. psicanalítica**, São Paulo, v. 41, n. 75, p. 207-218, dez. 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352008000200015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 set. 2021.

CAPUTO, J. (Ed.) **Deconstruction in a Nutshell A Conversation with Jacques Derrida**. Edited and with a Commentary by John D. Caputo. New York: Fordham University Press, 2006.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, s.l., v. 8, n. 1, p. 607-630, 2010.

CARNEIRO, Sueli. Alianças possíveis e impossíveis entre brancos e negros para equidade racial. **Branquitude: Racismo e antirracismo**, Ibirapitanga, 2020.

ESPINOSA, Baruch. **Ética (1677)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas (1952)**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FIORIN, José Luiz. Paixões, afetos, emoções e sentimentos. **CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada**, v. 5, n. 2, p. 2-15, 2007.

MASSCHELEIN, Jan. Individualization, singularization and e-ducation (between indifference and responsibility). **Studies in Philosophy and Education**, s.l., v. 15, n. 1, p. 97-105, 1996.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; GROSFOGUEL, Ramón. (Ed.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Trad. Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014.

RAIMONDI, Gustavo Antonio et al. Performance autoethnography and qualitative research in Collective Health: methodological (mis) encounters. **Cadernos de Saúde Pública**, São Paulo, v. 36, n. 12, 2020.

RANCIERE, Jacques. **Nas margens do político**. São Paulo: Kkym, 2014.

SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, quilombismo: modos e significações.** Brasília. INCTI/UnB. 5pp, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, s.l., p. 71-94, 2007.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana.** 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil do século XIX.** São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1993.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Tradução intercultural: Diferir e partilhar con passionalità. *In: Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Esencial.* *In: SOUSA SANTOS, Boaventura. Para um pensamento alternativo de alternativas.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. p. 261-296.

TAKAKI, Nara Hiroko. Critical Literacy with (Freire) and for the Other (Levinas): Ethics/Social Justice as Enigmatic Becoming. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 21, p. 627-655, 2021.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Perspectival anthropology and the method of controlled equivocation. **Tipiti: Journal of the Society for the Anthropology of lowland South America**, Argentina, v. 2, n. 1, p. 1, 2004.

Recebido dezembro de 2023.

Aprovado maio de 2024.