

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA: EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E PSICOLOGIA

Daniela Silva Costa Campos

Afetos da branquitude na formação de professores:
Por uma ética decolonizante

São Paulo

2023

DANIELA SILVA COSTA CAMPOS

Afetos da branquitude na formação de professores:

Por uma ética decolonizante

Versão Corrigida

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação, Linguagem e Psicologia

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Martinez Duboc

São Paulo

2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Sa Silva Costa Campos, Daniela
Afetos da branquitude na formação de professores:
Por uma ética decolonizante / Daniela Silva Costa
Campos; orientadora Ana Paula Martinez Duboc. --
São Paulo, 2023.
163 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de
Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

1. Afeto. 2. Branquitude. 3. Formação de
professores. 4. Decolonização. 5. Psicologia. I.
Martinez Duboc, Ana Paula , orient. II. Título.

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

Aprovada em: 22/05/2023

Banca Examinadora

Profª.Drª. Iracema Santos do Nascimento

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: Aprovada

Prof. Dr. Alessandro de Oliveira dos Santos

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: Aprovada

Profª. Drª. Jordana de Castro Balduino Paranahyba

Instituição: Universidade Federal de Goiás

Julgamento: Aprovada

Prof. Dr. Fabício Tetsuya Parreira Ono

Instituição: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Julgamento: Aprovada

DEDICATÓRIA

À **Valentina**, pela presença maciça, potente, sem a qual não consigo imaginar nenhuma transição em minha vida.

Aos **amigos que interagem comigo nas cenas**, pela afetuosidade que possibilitou a escrita dessa tese.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-graduação da FEUSP que, para além do rigor e reconhecimento públicos, atuou na pandemia de COVID-19 de forma extremamente humana, colaborativa e responsável com alunos e professores;

À Ana Paula Martinez Duboc, pela confiança, entusiasmo, compromisso, rigor e afeto, ao mesmo tempo!

A todos os colegas do campus de Porto Nacional da Universidade Federal do Tocantins, em especial:

- Marília Fátima de Oliveira, pela amizade, maternagem, incentivo, doçura, hospedagem;
- Maria da Glória de Castro Azevedo, pela generosidade, poesia, nordestinidade, militância;
- Adriana Carvalho Capuchinho, pelo coração maior do mundo, pelo compromisso com o campus de Porto Nacional, pelo amor pelos animais;
- Olívia Aparecida Silva, por me indicar para a coordenação do PNAIC/TO, maior empreitada profissional da minha vida, pela confiança em tão pouco tempo de convivência;
- Fábio Nascimento Sandes, pela doçura, baianice, rigor técnico e atitude decolonial;
- Rosemberg Ferracini, pela alegria, vibração e colaboração durante a escrita da tese;
- Ângela Francine Fuza, pela seriedade e responsabilidade irrestritas no ofício de professora, pelo carinho, colaboração e paciência em todos os momentos;
- Maria Perla Araujo Moraes, pelo exemplo de conciliação entre maternagem e profissionalismo, pela ternura literária;
- Enilda Rodrigues de Almeida Bueno, pelas trocas pedagógicas e goianidade.

Aos colegas do Grupo de estudos, em especial, Ana Katy, Thaís Blasio, Claudia Viegas e Janice Gonçalves, pelo apoio e colaboração na jornada na USP;

Ao Professor Pedro Ambra, por ser inspiração na pesquisa de uma Psicanálise decolonizada;

Aos professores Doutores Lynn Mario Menezes de Souza e Tânia Ferreira Rezende pela colaboração na banca de qualificação;

Aos componentes da banca de defesa, titulares e suplentes, que, generosamente, aceitaram atravessar comigo esse momento especial de formação: Profª Drª Iracema Santos do Nascimento, Profª Drª Jordana de Castro Balduino Paranaíba, Prof. Dr. Alessandro de Oliveira dos Santos, Prof. Dr. Fabrício Tetsuya Parreira Ono, Profª Drª Andrea Antonieta Cotrim Silva, Profª Drª Livia Marcia Tiba Radis Baptista, Profª Drª Elizabeth Cristina Landi, Prof. Dr. Rosenilton Silva de Oliveira, Prof. Dr. Émerson de Petri.

Aos meus queridos irmãos: Denise, José Arthur, Leandro, Silvana e Afrânio, gente de fibra, espelhos mais fiéis da minha alma;

Às sete mulheres/sobrinhas/filhas da família Silva Costa – e suas crias – meus tesouros e inspiração;

Às tias Zizinha e Nininha, pela paixão pela Educação, pela Psicologia, pela escrita, pela transmissão de vida e ciência;

À minha prima-irmã, Luciana Silva Franco, pela cumplicidade na travessia do Atlântico, no ofício da escrita, no encanto pela vida;

Às amigas-luz: Maria Aparecida V. Consort, Maria Inez V. Jardim, Ruberci Ribeiro, Fabiane Ribeiro, Nara Resende, Luciana Nunes;

À família Motta Campos pela amorosidade que transborda;

Ao ‘meu’ Léo, pessoa mais íntegra, inteligente e maravilhosa que eu conheço e que, para minha grande sorte, escolheu passar/passear a vida comigo;

À minha Mãe, sempre.

A tua presença
Entra pelos sete buracos da minha cabeça
A tua presença
Pelos olhos, boca, narinas e orelhas
A tua presença
Desintegra e atualiza
A minha presença

A tua presença
Envolve meu tronco, meus braços e minhas pernas
A tua presença
É branca, verde, vermelha, azul e amarela
A tua presença
É negra, negra, negra, negra, negra, negra
negra, negra, negra

Caetano Veloso

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

RESUMO

A presente autoetnografia problematiza *os afetos contraditórios da minha própria branquitude enquanto formadora de professores num campus universitário na região norte do Brasil*. O campus de Porto Nacional/UFT situa-se como um potente *locus* de pesquisa uma vez que revela a crescente circulação/ocupação de corpos negros e indígenas em territórios donde antes predominavam corporeidades brancas, abalando a ‘boa via’ que prevaleceu no mundo ocidental, em especial, desde o pós-guerra. Apoio-me, inicialmente, em autores como B. Espinosa, S. Freud e J. Lacan, autores que colaboram para situar o campo afetivo, imagético, corporal em sua potência de transformação psíquica e social. Entretanto, foram os autores decoloniais, em especial Frantz Fanon, e as narrativas/performances de corpos não-brancos que transportaram o meu próprio corpo, minhas próprias afetações para o centro dessa pesquisa, localizando o racismo no cerne dos modos de relacionalidade no mundo ocidental e auxiliando a situar a vida afetiva como uma instância a ser histórica e corporalmente situada. O escrutínio da minha branquitude é pautado na análise de cinco cenas nas quais interajo com demais atores que “ocupam” o referido campus, com base nos cinco mecanismos descritos por Paul Gilroy (2004; 2006): negação, reconhecimento, culpa, vergonha e reparação. Em contraposição às propostas que mantêm a lógica de cerceamento dos afetos na direção dos interesses mercadológicos e individualistas, traduzida como ‘competências socioemocionais’, a ética decolonizante aqui proposta encontra-se atrelada ao apelo estético, à potência de corporeidades não-brancas, a uma Psicologia profundamente social. Tal possibilidade encontra-se ancorada à manutenção e/ou avanço de políticas públicas que garantam a entrada e a permanência de alunos, professores e colaboradores negros e indígenas nas Universidades.

Palavras-chave: Afeto. Autoetnografia. Racismo. Branquitude. Formação de professores.

CAMPOS, D. S. C. **Affections of whiteness in teacher education:** towards a decolonizing ethics. 2023. Doctoral Dissertation (Doctorate in Education) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

ABSTRACT

This autoethnography problematizes conflicting affections of my own whiteness as a teacher trainer at a university campus in the North of Brazil. The Federal University of Tocantins campus in Porto Nacional figures as a powerful research site, since it reveals the growing mobility/occupation of black and indigenous bodies in territories where white corporealities have predominated, disrupting the ‘good life’ that has been triumphing over the western world since the post-war period. I’m initially based on authors such as B. Espinosa, S. Freud and J. Lacan, who contribute to situate the affective, imagery and bodily field according to its psychic and social transformation power. However, decolonial authors like Frantz Fanon and non-white bodies narratives/performances were the ones that have brought my own body and affectations to the center of this research, by locating racism at the heart of the relationality modes in western world, and also helping to situate affective life as an instance to be historically and bodily situated. Scrutiny of my own whiteness is based upon five scenes with which I interact, as well as actors who “occupy” the referred campus, according to the five mechanisms by Paul Gilroy (2004; 2006): negation, acknowledgment, guilt, shame and reparation. Unlike the propositions that maintain affection restriction logic towards the marketing and individualistic interests, translated as ‘socio-emotional competencies’, the decolonizing ethics herein introduced is linked to the aesthetic appeal, to the potency of non-white corporealities, to a profoundly social Psychology. Such possibility is rooted in the access and permanence of public policies which ensure the admission and permanence of black and indigenous students, professors and employees at the universities.

Keywords: Affection; autoethnography; racism; whiteness; teacher education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
DO AFETO-ABSTRAÇÃO AOS AFETOS DA BRANQUITUDE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	13
O <i>LOCUS</i> DA PESQUISA	18
OS OBJETIVOS DA PESQUISA	19
APORTE METODOLÓGICO	20
ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS	25
CAPÍTULO 1: O CENÁRIO	29
1.1 O CAMPUS DE PORTO NACIONAL/UFT COMO MICROREPRESENTAÇÃO DE UM BRASIL COLONIAL	29
1.1.1 Os estudantes	33
1.1.2 Os professores	36
1.2 O RACISMO ESTRUTURAL E COLONIZAÇÃO DO (MEU PRÓPRIO) SER	42
1.3 A NEGRITUDE	47
1.4 A BRANQUITUDE	52
1.5 APORTES DECOLONIAIS	56
CAPÍTULO 2 – AFETO-ANGÚSTIA vs AFETO-AÇÃO	59
2.1 AFETO vs AFETAÇÃO	59
2.2 DESLIZAMENTOS DO AFETO EM S. FREUD	60
2.3 O AFETO-ANGÚSTIA EM J. LACAN	64
2.4 A AFETAÇÃO POLÍTICA EM FRANTZ FANON	69
CAPÍTULO 3 – CENAS AFETADAS	75
3.1 PRIMEIRA CENA: AFETAÇÃO PSICOLOGIZANTE	76
3.2 SEGUNDA CENA: AFETAÇÃO PRODUTIVISTA	79
3.3 TERCEIRA CENA: AFETAÇÃO SOBERBA/COVARDE	81
3.4 QUARTA CENA: AFETAÇÃO ENVERGONHADA	85
3.5 QUINTA CENA: AFETAÇÃO DANÇANTE	86
3.6 E O QUE RESTA DE MIM???	89

CAPÍTULO 4 – MECANISMOS DE DEFESA DA BRANQUITUDE	93
4.1 A NEGAÇÃO DO ‘ESTRANHO’	93
4.2 A CULPA E A VERGONHA	96
4.3 O RECONHECIMENTO DO ‘OUTRO’ NEGRO	99
4.4 A REPARAÇÃO	103
CAPÍTULO 5 – ÉTICA DECOLONIZANTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	107
5.1 RELAÇÃO ENTRE ÉTICA E ESTÉTICA: A POTÊNCIA DA PERFORMANCE.	107
5.2 ÉTICA COMPASSIVA vs ÉTICA DECOLONIZANTE	111
5.3 A POTÊNCIA DOS CORPOS/POVOS NÃO-BRANCOS	113
5.3.1 Cosmopercepções indígenas brasileiras	114
5.3.2 Confluência Quilombista	118
CAPÍTULO 6 – PSICOLOGIA E ÉTICA DECOLONIZANTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	122
6.1 O QUE CABE À PSICOLOGIA?	122
6.2 AFETO vs EMOÇÕES: CRÍTICA ÀS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	123
6.3 TRADUÇÃO CULTURAL/ TRADUÇÃO EQUIVOCADA	127
6.4 A POTÊNCIA EM SI	130
6.5 O AFETO COMO ‘PRESENÇA’	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	139
ANEXOS	151

INTRODUÇÃO

DO AFETO-ABSTRAÇÃO AOS AFETOS DA BRANQUITUDE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O presente texto expressa os caminhos que persegui até conceber o afeto em sua perspectiva estética/política, concepção que se diferencia da forma como o afeto, as emoções, os sentimentos têm sido apropriados nos currículos para a Educação básica - de forma acrílica/abstrata/asséptica, especialmente inseridos nas chamadas ‘competências socioemocionais’.

Antes de elaborar meu projeto inicial de pesquisa para o doutorado, com base em uma crítica à assepsia política e ao elitismo de tais ‘competências’, cheguei a tentar ‘adaptar’ essas tecnologias ao âmbito da formação de professores¹. Comecei a discutir termos/práticas de ‘autoconhecimento’ e ‘empatia’ (duas das competências mais destacadas) nas aulas de Psicologia da Educação ministradas por mim, preocupada com o fato de meus alunos das licenciaturas estarem sendo solicitados a trabalharem com apostilas de formação em competências socioemocionais em suas aulas, sem que eles tivessem clareza sobre a proposta ou até mesmo desejo de assumirem tal empreitada. Não queria abrir mão de mediar a temática do afeto, mas ainda não tinha um outro caminho a perseguir, a me orientar. E continuei a me cobrar, ficar intrigada nesse sentido, uma vez que, supostamente, é no campo da psicologia - minha área de graduação - que o tema se insere de forma privilegiada.

Apoio-me, inicialmente, em autores como B. Espinosa, S. Freud e J. Lacan, autores que colaboram para situar o campo afetivo, imagético, corporal em sua potência de transformação psíquica e social. Entretanto, foram os autores decoloniais, em especial Frantz Fanon, e as narrativas/performances de corpos não-brancos que transportaram o meu próprio corpo, minhas próprias afetações para o centro dessa pesquisa, indicando o afeto como uma instância eminentemente relacional, a ser histórica e corporalmente situada.

A pesquisa parte de uma abordagem psicológica sobre o afeto - compreendendo a psicanálise como um conhecimento que se insere no campo psicológico - mas aponta para o afeto em sua ‘natureza’ transdisciplinar, assim como para a potência da articulação entre

¹ “SER professor: mediação de competências socioemocionais no Estágio Supervisionado em Letras”. (FUZA; CAMPOS, 2018).

Psicologia e conhecimentos advindos de outras ciências, cosmopercepções ou confluências na direção de uma ética decolonizante, termo forjado por mim a partir dessas conexões. É mister considerar que o escopo dessa ética não se restringe à formação de professores, mas a presente pesquisa indica que, nesse campo, tal discussão abarca não somente relações afetivas e éticas entre professores e alunos, mas também entre professores e colegas da docência ou do âmbito administrativo. Ou seja, o campo da formação de professores extrapola o espaço da sala de aula, sendo também constituído por toda a ambiência universitária.

Berlant (2020) concebe a estética como 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. Trata-se de um espaço que revela/antecipa o processo de reelaboração da insegurança do presente, processo que a autora denomina diversas vezes como ‘o imperativo de adaptar-se’. Mas é importante considerar que o que Berlant (2020) denomina de ‘adaptação’ diz respeito ao fato de que ‘o corpo persiste’ e revela distintas reconfigurações dos modelos/performances com o propósito de encarnar “no solo las continuidades de la historia institucionalizada sino también aquello que de la actividad social en curso aún resulta incoherente o falta de consistencia”² (p. 360/361). Essa concepção, de início, auxiliou a configuração/busca de uma metodologia na qual eu não tratasse do afeto de forma meramente teórica, mas a partir de performances, da estética do campus/dos sujeitos inseridos no campus universitário na qual atuo como professora de Psicologia da Educação para as licenciaturas, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), cidade de Porto Nacional.

No início do percurso não reconhecia quão colonizada era minha concepção de saber e da própria Psicologia e não imaginava que tratar de ‘afeto’ numa perspectiva crítica desembocaria, necessariamente, no pensamento/atitude decolonial; que envolveria tamanha autoimplicação e uma abordagem transdisciplinar e interseccional. No projeto de pesquisa eu ‘pré-sentia’ que uma abordagem crítica da categoria ‘afeto’ seria essencial à compreensão da lógica excludente/psicologizante no campo da formação de professores, mesmo sem saber nomear o cerne dessa exclusão como racismo. Eu dizia da importância do afeto em minhas aulas de Psicologia da Educação, mas o tema me escapava... Comecei a ‘escutar’ a todos falando de afeto e a perceber que a ‘minha’ psicologia não alcançava tal termo nem teoricamente, nem nas relações pedagógicas, interrelacionais.

² “não só as continuidades da história institucionalizada senão também daquilo que a atividade social em curso ainda tem de incoerente ou falta de consistência” (p. 360/361).

Na realidade, qualquer tema abordado a partir da perspectiva decolonial supõe autoimplicação, mas não, necessariamente, uma metodologia autoetnográfica conforme escolhi. Ao deparar-me com tal metodologia, percebi que os meus próprios afetos estariam no cerne da pesquisa, mas já com a compreensão de afeto como algo relacional. E as cenas que aqui serão apresentadas como dados de pesquisa foram escritas antes de um ‘Letramento Racial’³ 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 aqui 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/atuantes no campus da cidade de Porto Nacional/TO, no qual atuo como professora desde 2014, 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 Boaventura Sousa Santos. 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 dizer que afeto e discurso são indissociáveis em qualquer engajamento/transformação social ou psíquica.

Não poderia ser de outra forma: a leitura de Lélia Gonzalez, Neusa Santos Souza, Grada Kilomba teriam inibido meu impulso de escrever. No meu corpo ainda fortemente marcado pela branquitude, a leitura dos textos dessas mulheres negras teria imputado o silêncio, o constrangimento, a imobilização. O que é possível dizer diante da verdade sem rodeios, da verdade com a potência visceral que só pode vir da escrita/do corpo de mulheres negras? O encontro com tais escritoras só fez aumentar o incômodo que já pressentia antes de me adentrar nesse campo de pesquisa/ação política, e é honesto dizer que pensei em desistir, em abandonar o tema/problema que eu mesma fui criando (como o são todos os problemas de pesquisa); mas foi pelo mesmo aprofundamento/letramento, pelo alerta dos que já estão calejados da luta - e que tanto assistem à desistência dos brancos - o que me manteve nos rumos da decolonização:

³ Termo traduzido por Shucman (2012) a partir dos estudos de France Winddance Twine (1960), antropóloga afro-americana que estuda questões relacionadas à desigualdade de gênero, de classe e de raça e forjou o termo “Racial Literacy”.

o alerta de que desistir só cabe aos que não dependem dessa mesma luta pra sobreviver, para ser.

Tal constatação não faz desmerecer a potência do texto de F. Fanon (1952/2008), mesmo que agora eu já reconheça as ‘concessões’ presentes em seu texto, texto que rompe com certo academicismo francês e com alguns pressupostos psicanalíticos clássicos, mas que não deixa de estar inserido em sua época/localização eurocêntrica/falocêntrica. Foi um potente condutor da minha travessia identitária/humanizante, travessia que pode conduzir a um rompimento que é definitivo. Mas o que há de definitivo é a vigília permanente, o reconhecimento da opacidade (GLISSANT, 2008) inerente às relações intersubjetivas/intergêneros/interespecies, e não a extinção radical do racismo em mim⁴. Conforme alerta Carneiro (2020),

O antirracismo branco tem que tirar da sombra um sujeito oculto que se encontra por trás de cada ato de discriminação, por trás de cada violação de direito da população negra. Porque nós nos acostumamos a falar do racismo no Brasil de maneira, em que, de um lado aparece a vítima – o negro assassinado, o negro na indigência humana, o negro subalternizado –, e do outro está o tal do racismo estrutural, que não se encarna em nenhum sujeito concreto, que não se encarna concretamente nas práticas sociais (CARNEIRO, 2020, p. 51).

A citada autora 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 ditas 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. As cenas que serão aqui analisadas revelam, algumas vezes um ‘racismo sem raça’, ou melhor, um racismo no qual traços culturais tomam o lugar da

⁴ “Não há convertido branco” (DiANGELO, 2020, p. 25).

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.

O papel, o *locus*, a legitimidade, a relevância da mulher branca/do homem branco no posicionamento antirracista, tendo em vista a forma como estes (re)produzem e são afetados pelo racismo, tem sido foco de estudos no Brasil há poucos anos. Cardoso (2010) localiza os ‘critical whiteness studies’⁵ nos EUA e Reino Unido desde a década de 1990 como precursores dessa linha de investigação, além da contribuição de autores negros como Albert Memmi, W.E.B. DuBois e Steve Biko; no Brasil, faz referência à produção de Guerreiro Ramos e Maria Aparecida da Silva Bento (esta autora enfatiza a produção de Edith Piza nesse tema), também negros, na problematização daqueles que exercem papel de opressores na situação de desigualdade racial. Mais recentemente, estudos da branquitude são desenvolvidos também por autoras brancas como Robin DiAngelo, Lia Schucmam, Liv Sovik, Thais Regina S. Borges. Todos esses autores são, de uma forma ou de outra, tributários da ‘revelação’ fanoniana acerca do atravessamento do racismo nos/para os corpos brancos.

Desde já é preciso dizer que tais 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 ancorada no racismo estrutural. Entretanto, Cardoso (2014) adverte 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. Para além desse suposto ‘equilíbrio’, o autor sinaliza 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.

A presente tese, portanto, problematiza *os afetos contraditórios da minha própria branquitude enquanto formadora de professores num campus universitário na região norte do Brasil*, tomando a estética como campo privilegiado de apreensão desses afetos. A estética e a

⁵ ‘Estudos críticos da branquitude’.

ética serão tratadas como ‘duas faces da mesma moeda’ – como est’ética⁶ -, diferentemente dos termos das políticas educacionais em voga que privilegiam as análises/abordagens éticas, na mesma medida em que identificam estética somente como arte e/ou ignoram o campo estético.

Após experienciar todas as etapas do meu próprio processo de racialização nesse percurso de pesquisa (negação, culpa, vergonha, reconhecimento e reparação) conforme postula Paul Gilroy (2004; 2006), passo a compreender o quanto essas afetações neuróticas só fazem sentido numa lógica imposta pela racialização, na qual a vulnerabilidade própria à condição humana toma formas privilegiadamente persecutórias, medrosas, violentas, uma vez que a raça faz suplência precoce e reiterada nas determinações psicológicas e sociais ocidentalizadas. Entretanto, se o desvelamento da branquitude ainda supõe a análise de como operam os mecanismos neuróticos e perversos vigentes, ‘outras’ determinações possíveis, e decolonizantes, podem ser vislumbradas nos mecanismos psicossociais próprios às civilizações indígenas, quilombolas, populações que ainda guardam/encarnam a utopia de uma civilização na qual o medo não se sobrepõe ao prazer, o ódio não se sobrepõe ao amor, a violência não se sobrepõe ao acolhimento.

O LOCUS DA PESQUISA

Ainda que a minha própria corporeidade seja o principal *locus* da presente pesquisa, o campus de Porto Nacional (UFT) é o *locus* que impinge o afeto-ação que se materializa em tese de doutorado. Cerca de 75% dos professores do campus são brancos, de classe média e migrantes das regiões sudeste, sul e centro-oeste do país, enquanto os estudantes são, em sua maioria pretos, pardos⁷ e oriundos do Norte do país. Tal campus configura de forma exemplar

⁶ Villari (1999) diz ter encontrado a partição do termo ‘est’ética’ em OLIVEIRA RAMOS, T. R. Memórias: Uma oportunidade poética. Tese de doutorado. Rio de Janeiro, PUC. 1990, p. 21. Mas aqui me baseio na própria interpretação psicanalítica de Villari (1999) de que a ética supõe um juízo sobre nossa ação, enquanto a estética, mesmo articulada a esse juízo, o mantém incompleto, revogável, incompleto. Não se trata, portanto, de supor um privilégio da estética sobre a ética, mas uma permanente articulação que se manifesta de formas distintas em diferentes tempos e espaços, conforme será detalhado no capítulo 5.

⁷ As categorias ‘preto’ e ‘pardo’ são aqui retiradas das referências raciais propostas pelo IBGE e reproduzidas nas fichas de identificação dos alunos e professores no referido campus: preto, pardo, amarelo, indígena e branco. Em alguns momentos da tese essas categorizações serão problematizadas mas, de maneira geral, adoto os termos negro/negra para me referir à população que se reconhece/que reconheço como preta e/ou parda. Assumo, com Kilomba (2020), que na língua portuguesa, negro/negra tem sido usado como o único termo “correto”, sendo mais comumente a tradução do termo ‘Black’ e não do termo ‘N-word’ – cujo rechaço, em países anglo-saxões, é essencial ao distanciamento radical das terminologias coloniais correntes até a década de 1960. Também é preciso considerar que as políticas de cotas no Brasil visam à inclusão de negros/negras, considerando autoidentificação/hetoidentificação de pretos/pretas e pardos/pardas naquela categoria, além de incluir a população indígena, pessoas com necessidades educacionais especiais e pessoas de baixa renda.

o fosso colonial entre professores e alunos das/nas universidades do norte do país e minha trajetória/afetação pode corresponder, rememorar, trazer à tona (em alguma medida) a trajetória de tantos outros professores migrantes do sul/centro brasileiro para a região norte; trazer à tona os impactos perversos e/ou críticos da branquitude em vários âmbitos das licenciaturas. 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 maçica inserção/ocupação da racialidade negra num âmbito sociocultural – de poder – engendrado na branquitude, que é a Universidade, nesse sentido, também potencializa afetações contraditórias.

Tal cenário é vislumbrado nas universidades públicas do norte do país, em especial nas que se localizam no interior dos Estados, entretanto, cada vez mais, tal fosso racial, regional e socioeconômico passa a ser evidenciado em campus universitários situados nos chamados ‘grandes centros’⁸, cujos professores também são em sua maioria brancos e de classe média alta, e nos quais o contingente de alunos autodeclarados negros e pobres só aumenta. Nesse sentido, o recorte escolhido será analisado em suas particularidades, mas sempre referido a um cenário mais amplo de ‘crise’.

Em geral, compreende-se a autoetnografia como prática de resistência de grupos historicamente oprimidos (CANAGARAJAH, 2021, p. 22), mas à medida da extensão sócio-temporal da crise contemporânea descrita por Berlant (2020), De Sousa Santos (2020, 2018) e Glissant (2005), crise que estremece a segurança e a fixidez das fronteiras físicas e psíquicas nos últimos 30 anos, a figura do migrante/passante/da branquitude vai ganhando legitimidade em presentificar/posicionar/narrar seu percurso.

OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Através das análises das performances da minha própria branquitude num campus universitário no norte do país, este trabalho tem por objetivo problematizar essa branquitude e, a um só tempo, vislumbrar uma ética decolonizante no campo da formação de professores, na qual possamos ‘sonhar’ com a superação de afetos neuróticos e/ou perversos pautados na racialização e, ao mesmo tempo, não romantizar o afeto como mera positividade.

⁸ “Em 2021, a USP registrou o índice de 51,7% de alunos matriculados oriundos de escolas públicas em seus cursos de graduação e, dentre eles, 44,1% autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPI). Trata-se do maior percentual atingido pela Universidade desde o início da reserva de vagas estimadas a esses estudantes, aprovada pelo Conselho Universitário em 2017. Das 10.992 vagas preenchidas este ano, o que representa 98,8% do total, 5.678 são alunos de escolas públicas e, desses, 2.504 são PPI”. Capturado em <https://jornal.usp.br/institucional/em-2021-usp-tem-mais-de-50-de-alunos-ingressantes-vindos-de-escolaspublicas/>; 10/06/2021.

Para tanto, apresentam-se como objetivos específicos: 1) Situar o campus de Porto Nacional/UFT como um cenário potente para a explicitação do racismo/raça/racialização, branquitude/negritude em seus contrastes/tensões constitutivas no âmbito da formação de professores; 2) Apresentar a concepção psicanalítica de afeto, tanto em aspectos que indicam sua convergência com os pressupostos coloniais, quanto no que auxiliam o desvelamento do racismo como um mecanismo social e subjetivo; 3) Escrutinar a minha própria branquitude em cenas que (re)velam tal tensão; 4) Analisar os (meus) mecanismos de negação, culpa, vergonha, reconhecimento e reparação como inerentes à conscientização e (possível) ação do sujeito branco rumo ao anti-racismo; 5) Analisar a estética como campo privilegiado de apreensão dos afetos, sem o qual nenhuma ética é factível; 6) Apresentar a potência das narrativas e vivências dos povos não-brancos, via tradução cultural e/ou ‘equivocada’ rumo à transformação do mundo; 7) Refletir sobre as articulações entre Psicologia e ética decolonizante na/para construção de práticas antirracistas e afetivas na formação de professores.

APORTE METODOLÓGICO

A autoetnografia pressupõe um constante exercício autorreflexivo através do qual se possa esclarecer a posição do sujeito em relação ao objeto de estudo. Não significa abandonar os pressupostos da etnografia⁹, mas ir além da constituição de um objeto de estudo, elaboração de estratégias para apreendê-lo e da defesa de uma percepção alternativa dos processos de subjetivação; é preciso dizer da minha implicação pessoal na constituição do objeto e do método (VERSIANI, 2002). Trata-se de uma metodologia condizente com os pressupostos teóricos escolhidos, mas é importante atentar-se para os seus riscos, que podem ser vislumbrados pela própria psicanálise: por um lado, tal teoria atesta que o conhecimento é, necessariamente, ‘projeção do próprio eu’¹⁰, por outro lado, denuncia as ciladas da permanência num estado de ‘colagem’ imaginária própria à ciência racionalista. Ou seja, situo a autoetnografia não no lugar do dito definitivo/da experiência transcendente, mas da instância sempre em movimento do dizer/sentir, num ‘presente estendido’, conforme fala Berlant (2020) sobre o tempo/lugar onde

⁹ O texto etnográfico, condizente com os tradicionais preceitos da antropologia moderna, é fundamentado no paradoxo da ida a campo, na observação participante nas inúmeras anotações no diário de campo, em toda experiência pessoal que, contudo, quando transposta para a redação da etnografia, deve adequar-se aos critérios (puramente formais) do texto científico (VERSIANI, 2002, p. 66).

¹⁰ “A extensão dessa ilusão da consciência a toda espécie de conhecimento é motivada pelo fato de que o objeto do conhecimento é construído, modelado, à imagem da relação com a imagem especular” J. Lacan (1963/2005, p. 70).

se situa toda e qualquer narrativa/performance, uma vez que não é possível indicar exatamente onde começa o e/ou termina o presente.

Inicialmente, escolhi a autoetnografia por acreditar em sua vinculação ‘natural’ com a temática do afeto, entretanto, durante o percurso de escrita e de ‘escuta’ dos leitores/da orientadora, fui percebendo que nenhuma temática é garantia de uma escrita/performance autoetnográfica. É possível uma pesquisa sobre afeto que não seja autoetnográfica, como o são a maioria das pesquisas sobre o tema, tornando-as assépticas em alguma medida. Mas não é possível uma pesquisa autoetnográfica sem que o corpo do pesquisador seja sujeito/objeto da pesquisa e sem que as análises das experiências pessoais suscitem a compreensão de experiências culturais.

É unânime considerar a autoetnografia como um gênero no qual forma e conteúdo, teoria e prática, emoção e razão, público e privado se articulam num processo de escrita que se torna ‘visceral’. É nessa direção que compactuo com Denzin (2018) em sua consideração de que, nesse ímpeto visceral, a autoetnografia é também performática. Na medida em que ‘performance’ é exatamente a presentificação do ser para além de aspectos meramente discursivos/literais, onde/quando a retórica, a tonalidade da voz, da intensidade dos gestos compõem a narrativa, como uma ‘ação’/exposição dos corpos que forja um ‘tempo/espço’ que potencializa a relação/o encontro (BUTLER, 2015). No texto escrito, tal performance/visceralidade pode manifestar-se nas ‘entrelinhas’, nas interrupções/suspensões inusitadas, num ‘ritmo’ que desafia o fôlego e/ou a paciência do leitor, numa forma não rígida, na presentificação de diálogos/imagens totalmente articulados à narrativa e com tanta ou mais potência em afetar o leitor.

Uma vez que o formalismo na produção acadêmica está vinculado à colonização do saber, ou seja, à forma como somente o fazer/o conhecer do Norte global, saber da branquitude, do patriarcado foi sendo legitimado como ‘científico’, a escrita/performance autoetnográfica emerge no seio/do coração de grupos historicamente oprimidos, com vistas justamente a auxiliar o rompimento com essa lógica meramente eurocêntrica, racista, machista, heteronormativa, “como um convite à visualização/reconhecimento de ‘lugares escondidos’, marginalizados, esquecidos.” (RAIMONDI et al., 2020). Permanece, portanto, o questionamento acerca da legitimidade da performance/escrita autoetnográfica advinda de corpos brancos/identificados com o poder/saber ocidentalizado.

Nesse sentido, ressalto a autoetnografia como exposição “da própria vulnerabilidade como um método de compreensão de si e do outro” (DENZIN; LINCOLN, 2006), afetando, ao mesmo tempo, leitor e autor rumo a uma lógica/ética decolonizante. Trata-se de um gênero

privilegiado por auxiliar a situar-me num “lugar comum polêmico para o tratamento do dano e a demonstração da igualdade [...] numa ‘falha’ entre duas identidades” (RANCIÈRE, 2014, p. 74). Falha, paradoxo, em minha própria identidade: por um lado, sinto-me hóspede, intrusa, em minha branquitude/conhecimento ocidentalizado, por outro lado, me identifico com os ‘hospedeiros’, com os quais partilho um objetivo comum, de manter/ocupar uma universidade pública, partilha de corpos e saberes que se afetam mútua e cotidianamente. Identitarismo e despojamento, ao mesmo tempo; reconhecimento da minha história/meu poder/minha especialidade e questionamento/suspensão da minha diferença, minha cidadania, meu saber. Falha entre mim e o outro, uma vez que as pesquisas ocidentalizadas/colonizadas têm servido para manter as distâncias, ao falarem ‘pelo’ outro e não ‘com’ o outro, conforme vou tentando fazer aqui.

A autoetnografia é um gênero turvo... uma resposta à chamada... é a criação de uma cena, a contação de uma história, tecendo ligações intrincadas entre vida e arte... fazendo um texto presente... recusando categorizações... acreditando que as palavras importam e escrevendo para o momento em que o ponto de criar textos autoetnográficos seja para mudar o mundo. (HOLMAN, 2005, p. 765)

Entretanto, tendo em vista os limites de afetação de um corpo forjado na lógica ocidental/colonialista, e de criticidade da branquitude (CARDOSO, 2010), uma vez que não há como destituir-se da própria corporeidade/da minha inserção na cultura hegemônica que a branquitude criou para si mesma, vislumbro as limitações do meu texto em afetar corpos/sujeitos negros e indígenas, em efetivamente modificar as estruturas racistas. Nesse sentido, após essa longa jornada de pesquisa, reconheço que o presente texto tem maior potência em afetar pesquisadoras/professoras brancas, mas que essa potência pode contribuir, senão como luta antirracista, como perspectiva de uma ética de maior reciprocidade no âmbito das licenciaturas. Mas não aprofundi uma abordagem/análise/autoanálise interseccional – mesmo afirmando a interrelação intrínseca entre raça, classe e gênero -, uma vez que é preciso considerar os ‘recortes’ inerentes a uma pesquisa de doutorado. Nessa perspectiva, opto por não adotar o pronome neutro como referência aos sujeitos com os quais dialogo ou aos quais faço referência, apesar de considerar a potência de tal uso/estratégia como auxílio à superação dos impasses machistas e sexistas que também são estruturantes na lógica ocidental. Considero que o uso do pronome neutro suporia um aprofundamento às questões de gênero e sexualidade, mas não me furto a ‘marcar’ processos/momentos nos quais a questão da identificação/resistência relacionadas às questões de classe, gênero/sexualidade me saltaram aos olhos durante as análises dos dados

De certa maneira, a perspectiva de DiAngelo (2020) ecoa nesse meu posicionamento:

Para ser objetiva: enquanto as mulheres brancas de forma alguma têm sido aliadas consistentes na luta em prol da justiça racial, nós temos uma possibilidade de adentrar nesse âmbito, e é crucial que possamos fazê-lo. Isso diz respeito a compreender o patriarcado e o sexismo. Infelizmente, muito frequentemente, as mulheres brancas utilizam o patriarcado como uma forma de fuga: “Eu sou oprimida também”; “irmandade universal”; “nós estamos todas juntas nisso”. E, obviamente, nós não estamos. Em vez de usar esse discurso como uma forma de fuga, é preciso pensar que, só porque você está vivenciando opressão, não significa que você não está se beneficiando dela sobre outras pessoas. É preciso encarar: ser uma mulher branca em uma sociedade patriarcal é uma experiência diferente de ser uma mulher negra em uma sociedade patriarcal. (2020, p. 35)

As cenas tomadas aqui como dados de pesquisa envolvem a mim e demais atores – não-brancos e/ou ‘estrangeiros’, sob minha perspectiva – uma vez que a autoetnografia, apesar de tomar eminentemente o corpo/a afetação do pesquisador como *locus* de enunciação, se trata de uma metodologia dialógica, relacional. No caso em questão, como se trata de uma imersão na forma como a ideologia da branquitude atravessa minha atuação como professora universitária, faz-se também uma imersão (nesse caso uma imersão teórica) nas vicissitudes da negritude. Um ‘mergulho’ nessa falha, nesse trauma social e subjetivo que é a racialização/colonização.

Se autoetnografia supõe ‘mergulho profundo’, em menor ou maior medida, pelos meandros desse fosso identitário, supõe também a busca acurada por uma forma, um estilo, que ‘suporte’, que seja coerente com essa ‘quebra’ de formalismo. No meu caso, as ‘cenas’/os dados autoetnográficos me foram ‘revelados’ antes mesmo de um apuramento teórico-metodológico que ‘dialogasse’ com tais cenas, elas não foram surgindo concomitantemente aos estudos teóricos sobre o afeto e sobre o método. Portanto, permaneci durante a maior parte do percurso ‘ensaiando’ formas, exercitando o rompimento com a estrutura formal de uma tese, não porque essa estrutura deixe de fazer sentido em todos os casos, mas no sentido de potencializar o vivido, o grito, o pedido de socorro, a revelação da vergonha, as tentativas de reparação.

E a forma que encontrei foi intercalar teoria e experiência/presentificação dos afetos durante todo o texto, sem distinguir um espaço para teoria e outro para escancarar os meandros da minha própria branquitude e seus possíveis impactos na formação de professores. Também me situo em uma hermenêutica diatópica (SANTOS, 1997), na qual não há linearidade temporal na referência aos autores, partindo dos que se situam em décadas anteriores, cujas vinculações à lógica colonialista/eurocêntrica é inegável, em direção àqueles situados no Norte global e/ou marcados pela negritude e pela maior proximidade com a ética decolonizante que aqui é perseguida. A hermenêutica diatópica denuncia, acima de tudo, a ilusão da completude, seja intelectual, cultural ou subjetiva, portanto, vou trazendo a contribuição dos autores

escolhidos em permanente dialogia, ou seja, tanto em momentos de aproximação, quanto em momentos de contradição, mas sempre com vistas à superação de um binarismo excludente.

Os dados autoetnográficos são compostos por cinco cenas, pela potência em que afetaram minha colonialidade/branquitude e foram utilizados nomes fictícios aos sujeitos envolvidos, sujeitos que autorizaram a publicação das cenas em ‘termos de consentimento’¹¹. As análises das diferentes traduções das interrelações, das relações de ensino-aprendizagem supõem colocar as lentes nos (des)encontros, ações e tensões entre meu corpo e demais corpos num ambiente de formação de professores; lentes (retro-ativas) que buscarão tanto a opressão quanto a resistência desses corpos, em movimentos que foram, inicialmente, negligenciados pelos (meus) olhares, afetos viciados, repetitivos, amedrontados, deslumbrados. São afetações racistas, soberbas, produtivistas, psicologizantes, mas também amorosas, dançantes, criativas. Mas é preciso salientar que, se trazer/situar o meu próprio corpo nessas cenas - o que significa estar/ter sido afetada por elas, confere certa legitimidade à tradução de uma realidade que é múltipla, que articula as esferas política e privada, isso não garante a presentificação do corpo do outro, daquele que interage comigo nas cenas que aqui serão narradas.

Para a solicitação do termo de consentimento, realizei encontros presenciais com quatro dos participantes, com cada um separadamente: Francisca, Jorge, Helena e Iuri. Com Géssica as conversas foram realizadas via *Whatsapp* e e-mail, tendo em vista minha impossibilidade de me deslocar até o Jalapão para reencontrá-la. Nos encontros/conversas, expliquei os objetivos e a metodologia da pesquisa e disse que a cena somente seria inserida na tese mediante autorização prévia por eles; eu disse que, antes mesmo de conversarmos sobre a possibilidade de autorização, gostaria que eles escrevessem ou gravassem um áudio expressando como foram afetados pela cena, ou seja, o que sentiram ou pensaram ao lê-la. Deixe-os sozinhos no momento de leitura e escrita/gravação da reação à leitura (no caso de Géssica, enviei a cena por e-mail e disse que ela poderia enviar a reação por áudio do *whatsapp* ou por e-mail). Após o término/recebimento da leitura/registro da reação, me reuni novamente com eles e perguntei se assinariam o termo de consentimento. Todos concordaram em assinar.

Posteriormente, solicitei consentimento (por e-mail) para publicação das ‘reações’ escritas/gravadas no primeiro encontro e todos consentiram. Alguns trechos das reações dos ‘atores’ que interagem comigo aparecem durante as análises, todavia, os textos, na íntegra, estão dispostos nos anexos.

¹¹ Apenas o nome do ‘ator’ da quinta cena não é fictício, uma vez que seu significado emana/confirma a potência de sua corporeidade/ancestralidade. Para tanto, houve o consentimento do mesmo.

ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

O capítulo 1 “O CENÁRIO” apresenta o campus de Porto Nacional/UFT, tanto como microrepresentação de um Brasil colonial quanto como potência de afetação de corpos rumo ao desvelamento da racialização e dos mecanismos de defesa da (minha) branquitude. Tem como referência primordial o artigo “O pacto narcísico da branquitude em um campus universitário do Tocantins” (CAMPOS; FERRACINI, 2022) que traz a análise das estatísticas de ingresso de estudantes e professores nesse campus, por raça e região de origem - de 2018 a 2021, indicando que a despeito do tempo de vigência das leis de cotas para ingresso de professores pretos e pardos nas Universidades públicas, não há alterações rumo a maior representatividade racial de professores, numa região na qual tanto a população geral, quanto a população de estudantes, é predominantemente negra.

Diante desse cenário indico que, ainda que o crescente ingresso de estudantes negros (assim como a presença de representantes indígenas) não garanta a dissolução da violência inerente ao racismo e ao epistemicídio colonial, tal configuração estética apresenta potência afetiva rumo ao desvelamento dessa violência. Nessa direção, o capítulo destrincha os termos ‘raça’, ‘racismo’, ‘negritude’, ‘branquitude’ como dialogicamente entrelaçados ao evento colonial, articulando-os às minhas afetações no/pelo cenário exposto. Apresenta ainda os ‘aportes decoloniais’ naquilo que expressam em termos de ‘aniquilação’/desaparecimento de grupos culturais, identidades afro-indígenas, corpos endemonizados durante séculos, assim como em energia irredutível dos seres humanos humilhados, esquecidos e marginalizados.

O capítulo 2 “AFETO-ANGÚSTIA vs AFETO-AÇÃO” apresenta o desenvolvimento do conceito de afeto na obra de S. Freud, conceito que não apresenta centralidade na obra do autor, mas implicitamente, permeia todo o edifício psicanalítico. Inicialmente, ao mesmo tempo em que o afeto impinge ‘exigência de trabalho’ psíquico e corporal, impinge sofrimento caso permaneça ‘livre’/desincorporado, avesso às vicissitudes da castração. Posteriormente, com a postulação do recalque primordial, S. Freud vislumbra que em nenhuma circunstância o afeto permanece ‘livre’, mas permanece ‘refém’ das vicissitudes do desejo, ou seja, sem potência de transformação da realidade psíquica ou social. Nessa direção, o estado de indeterminação/vulnerabilidade primária é nomeado ‘angústia’, uma moção corporal não modulada pela linguagem.

Ainda que J. Lacan tenha avançado em termos do entrelaçamento entre gozo e desejo (em sua descrição do ‘gozo discursivo’, a corporeidade/o campo imaginário passa a ter a mesma

potência que o campo simbólico/representacional), o autor fica a meio do caminho quanto à potência da história e da cultura no atravessamento especular. Ao mesmo tempo em que reconhece que o ‘olhar’ e os significantes escolhidos pela mãe/principais cuidadores são atravessados, constituídos na/pela cultura, não se atentara que determinados marcadores culturais e sociais (agora sabemos, coloniais) impingem marcas indeléveis na estruturação subjetiva e social.

É Frantz Fanon quem irá articular a operação de recalque às vicissitudes coloniais, auxiliando o deslocamento da noção de angústia não mais como ‘grau zero dos afetos’, mas como uma afetação já atravessada pelas determinações racistas e patriarcais. A partir desse desvelamento torna-se possível vislumbrar o afeto-ação, uma afetação não mais presa às amarras de afetos angustiados, neuróticos ou perversos (como inescapáveis), uma vez que essas afetações se situam no cerne da ideologia da branquitude.

O capítulo 3 “CENAS AFETADAS” são apresentadas cinco cenas pela potência com que me impulsionaram rumo à própria racialização e à ‘transição’ possível da (minha) corporeidade branca rumo a uma ética decolonizante. São performances minhas e dos atores que interagem comigo nas cenas (estudantes, colegas ou funcionários que ocupam o campus de Porto Nacional/UFT), atores – não-brancos e/ou ‘estrangeiros’, sob minha perspectiva – uma vez que a autoetnografia, apesar de tomar eminentemente o corpo/a afetação do pesquisador como *locus* de enunciação, se trata de uma metodologia dialógica, relacional. No caso em questão, como se trata de uma imersão na forma como a branquitude atravessa minha atuação como professora universitária, faz-se também uma imersão nas vicissitudes da negritude. Um ‘mergulho’ nessa falha, nesse trauma social e subjetivo que é a racialização/colonização.

As cenas são apresentadas em sua potência de ‘susto’/de ‘catarse’, com análises ‘precipitando’ durante a narrativa, ou seja, sem separar a mera descrição das cenas das elocubrações e análises que me foram sobressaltando à medida em que as cenas foram tomando forma.

O capítulo 4 “MECANISMOS DE DEFESA DA BRANQUITUDE” as ‘cenas afetadas’ são analisadas a partir do percurso descrito por Paul Gilroy (apud KILOMBA, 2020) pelo qual “o sujeito branco passa a fim de ser capaz de “ouvir”, isto é, para que possa se tornar consciente de sua própria branquitude e de si próprio como perpetradora/perpetrador do racismo”: negação, culpa, vergonha, reconhecimento, reparação.

Entretanto, mesmo que eu analise esse percurso de acordo com a ordem indicada, também afirmo que, muitas vezes, não há linearidade em suas manifestações, uma vez que para/no corpo branco nenhum desses processos é permanentemente superado.

Conscientemente, qualquer consideração acerca da questão só é possível a partir do *reconhecimento* do racismo, nesse sentido, é possível tomarmos o *reconhecimento* como o ‘disparador’ dos demais processos. Por outro lado, a *negação*, processo inconsciente, é o sustentáculo da estruturação subjetiva e social do racismo, donde podemos também inferir que todos os demais processos são posteriores à *negação*.

O capítulo 5 “ÉTICA DECOLONIZANTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES” indico que tomar o afeto como categoria central supõe ampliar o campo de análise/práxis da/na formação de professores, da ética à est’ética: se a Universidade não se sustenta sem um balizador ético, balizador que deve apresentar certa estabilidade temporal e espacial, a perspectiva estética possibilita abarcar esferas muitas vezes contraditórias, ‘feridas’ ainda abertas, mas cuja natureza é de mutação mais permanente. Nesse ínterim, diversas configurações éticas são possíveis, mas passo a delinear duas configurações a partir da análise dos dados autoetnográficos: 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; ou seja, quando há ‘suspensão’ do racismo/da racialização.

Ainda que reconheçamos as múltiplas determinações que subjazem as disposições afetivas, reitero 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). A inspiração para a possibilidades de pensar/viver o afeto desgarrado de suas amarras coloniais, vislumbra-se na potência da performance, em cosmopercepções indígenas e confluências quilombolas, possibilidades est’éticas que podem auxiliam a construção de práticas antirracistas na formação de professores.

O capítulo 6 “PSICOLOGIA E ÉTICA DECOLONIZANTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES”, indica que os pressupostos da articulação entre psicologia e ética decolonizante podem assentar-se como transversais a qualquer temática a ser abordada nas aulas de psicologia nas licenciaturas. Nesse sentido, a decolonialidade é uma ‘lente’ sem a qual qualquer saber/conhecimento na contemporaneidade encontra-se ‘capenga’ ou, ao menos, incapaz de colaborar para a promoção de justiça social.

Mais especificamente, a psicologia sob ‘lentes’ críticas e decoloniais pode auxiliar a desvelar o aspecto individualizante e mercadológico que subjaz a concepção de emoção presente nas propostas de ‘competências socioemocionais’, em contraposição à concepção política de afeto. Outras contribuições relevantes são: a intersecção com a abordagem

linguística de ‘tradução cultural’ e a abordagem antropológica de ‘tradução equivocada’; o diálogo com a concepção humanística de ‘potência em si’; a perspectiva do afeto como ‘presença’. Proponho considerarmos o afeto como ‘presença’, estado que pode desembocar em, mais ou menos escuta, mais ou menos capacidade de ver outro, mais ou menos amorosidade. Nesse sentido, ‘ser afetivo’ extrapola a capacidade de escuta/de fala, uma vez que envolve também sentidos e conexões inomináveis.

CAPÍTULO 1: O CENÁRIO

1.1 O CAMPUS DE PORTO NACIONAL/UFT COMO MICROREPRESENTAÇÃO DE UM BRASIL COLONIAL

Eu já vivia distante de casa quando ingressei na Universidade Federal do Tocantins (UFT), mais especificamente para dar aulas no campus da cidade de Porto Nacional, que fica a 61 quilômetros da cidade de Palmas, capital do Estado. A maioria dos professores migrantes de outros Estados/cidades que ingressam nesse campus o fizeram em função de aprovação no concurso público e compõem a maioria dos ingressantes. A maioria também opta por viver na cidade de Palmas e trabalhar em Porto Nacional, não realizando, portanto, uma interação aprofundada com a cidade de Porto Nacional. Desde já afirmo a legitimidade de tal escolha, tendo acompanhado a trajetória de tantos colegas que fizeram tal opção e realizam trabalhos engajados e responsáveis no campus de ‘Porto’. Morei em Palmas nos anos em que estive no Tocantins (de 2011 a 2019), mas não me mudara para o Estado em função da minha aprovação no concurso da UFT. Quando isso aconteceu, eu vivia em Palmas há três anos, tendo já construído um círculo de relações e realizado outros trabalhos; portanto, eu nunca cogitei me mudar pra ‘Porto’.

O campus da UFT em Porto Nacional encontra-se afastado do centro da cidade, sendo possível acessá-lo, chegar até ele pela rodovia, como se este nem mesmo fizesse parte da cidade. Portanto, durante os seis anos em que ministrei aulas, coordenei projetos de extensão e pesquisa no campus de Porto Nacional, fui pouquíssimas vezes ao centro da cidade ou frequentei eventos, encontros por ali. Os dados sobre a territorialidade, a história e a população desse campus que passo a relatar a seguir foram pesquisados a partir dos interesses dessa tese.

A UFT apresenta uma organização/disposição espacial bastante particular, pois fora fundada em parceria com a Universidade Estadual do Estado (UNITINS) e incorporou os espaços físicos já estabelecidos em cinco regiões do Estado. Tal incorporação se manteve por objetivos estratégicos, não somente práticos, no intuito de dar atenção às diversas formas de territorialidades no Tocantins.

Os estudos realizados revelam as múltiplas identidades e as diversas manifestações culturais presentes na realidade do Tocantins, bem como as questões da territorialidade como princípio para um ideal de integração e desenvolvimento local (UFT, Projeto Pedagógico-Institucional (PPI) da Universidade Federal do Tocantins, 2007).

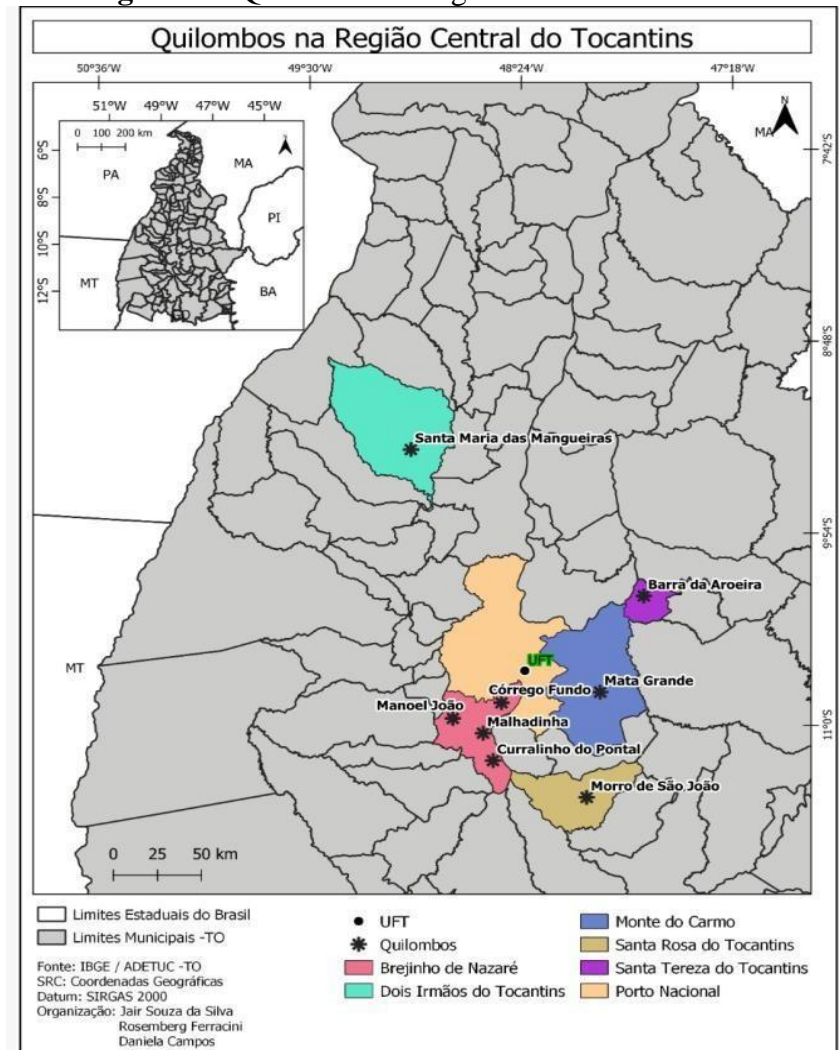
São cinco campus que abarcam as diversas regiões do Estado e com ofertas de cursos que melhor atendem às especificidades de cada uma delas. O campus de Porto Nacional acaba por abarcar também a demanda da capital - Palmas - relacionada aos cursos que são ofertados somente nesse campus, a saber, os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras/Língua Portuguesa, Letras/Língua Inglesa e Letras/Libras e os cursos de bacharelado em Ciências Sociais, Ciências Biológicas, Relações Internacionais e Geografia.

Além da demanda de Palmas, o campus de Porto Nacional recebe a população de seu entorno, região que tem uma história que remonta ao início do século XIX, diferentemente da capital, que tem uma história de pouco mais de trinta anos. De acordo com De Oliveira e Rodrigues (2016), Porto Nacional funda-se em meio às relações conflituosas entre índios e aventureiros, desde as incursões desses últimos ao interior do Brasil à procura do Sarabuçu (como os índios chamavam a montanha de ouro que estava localizada no interior do Brasil). Um ataque mítico-histórico dos nativos fez com que os colonos se aglomerassem em torno da casa do barqueiro português Félix Camoa, iniciando o processo de povoamento desta margem do rio Tocantins, que passou a ser chamada de Arraial Novo de Porto Real de Ponta.

Não obstante os massacres e expulsões, o tocaninense carrega a herança indígena, vivendo nas cidades que levam história de conflitos entre os povos. A cultura negra/africana também se fez presente nos embates, deixando o seu legado no Estado. Por dominar a técnica da mineração, conhecimento herdado há quatro mil anos, foram empregados como escravos nas minas durante o ciclo do ouro, sob condições de trabalho deploráveis, sendo comumente encontrados na microrregião de Dianópolis. As fugas e a formação de quilombos colaboraram para a formação de cidades como Chapada da Natividade e Monte do Carmo (SILVA, 2010; PARENTE, 2002; TEIXEIRA, 2009 apud DE OLIVEIRA; RODRIGUES, 2016, p. 143).

Na atualidade, o entorno da cidade de Porto Nacional mantém a concentração de comunidades quilombolas, tanto a de Monte do Carmo, como as de Brejinho de Nazaré, conforme se vê na imagem a seguir. O Estado do Tocantins tem até o momento 38 comunidades quilombolas reconhecidas, sendo 08 na região central situada no entorno do município de Porto Nacional.

Figura 1 – Quilombos na região central do Tocantins



Fonte: IBGE/ADETUC-TO, 2022.

É importante destacar que os quilombos se erigiram como territórios de resistência e afirmação da identidade negra (BENTO, 2002) e que, na atualidade, há um contingente expressivo de jovens quilombolas que frequentam/estudam no campus de Porto Nacional. Ou seja, são corpos e subjetividades que encarnam não somente a marca da exclusão histórica, mas que também emanam a potência de seus corpos enquanto resistência à absorção completa do negro na/para a cultura ocidentalizada. É claro que nem todos os corpos expressam essa potência, tendo sido eles mesmos investidos de afetações ocidentalizadas (cristãs, heteronormativas, sexistas), mas trata-se do pertencimento a uma territorialidade que, por sua potência histórica, reveste o cenário de negritude¹² (como posituação do negro pelo próprio negro).

¹² O termo será esmiuçado adiante.

No que tange às populações indígenas, tanto a população situada em Palmas, quanto a situada em Porto Nacional (vide figura abaixo) é demanda potencial para os cursos listados acima que somente são ofertados no campus de Porto Nacional. Entretanto, o número de estudantes indígenas no campus de ‘Porto’ ainda é bastante inferior ao número de estudantes quilombolas; talvez por isso ressalto a potência estética da ocupação quilombola, ainda que uma das cenas que apresento como dado de pesquisa diga respeito à minha afetação por um ‘corpo/sujeito’ indígena.

Figura 2 – Dados das populações indígenas no Brasil

Seleção: Tocantins População absoluta Percentual da população

Municípios com as maiores populações indígenas do País, por situação do domicílio Tocantins - 2010									
Total			Urbano			Rural			
	Código	Município	POP	Código	Município	POP	Código	Município	POP
1	1721109	Tocantínia	2.889	1721000	Palmas	470	1721109	Tocantínia	2.716
2	1711902	Lagoa da Confusão	1.750	1702109	Araguaína	282	1711902	Lagoa da Confusão	1.744
3	1721208	Tocantinópolis	1.676	1709500	Gurupi	181	1709005	Goiatins	1.630
4	1709005	Goiatins	1.634	1721109	Tocantínia	173	1721208	Tocantinópolis	1.623
5	1708205	Formoso do Araguaia	1.089	1718204	Porto Nacional	111	1708205	Formoso do Araguaia	999
6	1710508	Itacajá	944	1713205	Miracema do Tocantins	96	1710508	Itacajá	936
7	1717503	Pium	613	1708205	Formoso do Araguaia	90	1717503	Pium	610
8	1721000	Palmas	495	1705508	Colinas do Tocantins	66	1718865	Santa Fé do Araguaia	295
9	1718865	Santa Fé do Araguaia	317	1721208	Tocantinópolis	53	1712801	Maurilândia do Tocantins	149
10	1702109	Araguaína	285	1716109	Paraíso do Tocantins	52	1720101	São Bento do Tocantins	27

Fonte: <https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>

O artigo “O pacto narcísico da branquitude em um campus universitário do Tocantins” (CAMPOS; FERRACINI, 2022) expressa uma realidade especialmente verificada nos campus universitários localizados no norte do país, nos quais a grande maioria dos professores é oriunda da porção geográfica sulista, em função de migrações verificadas, em especial, desde a década de 2000 com a expansão do ensino superior no Brasil. O artigo revela a manutenção da fantasia da ‘boa vida’ diante de tal quadro, uma vez que, a despeito da Lei n.º 12.990/2014, que institucionaliza a Lei de cotas para negros (autodeclarados pretos e pardos) em concursos públicos para professores das IES, naturaliza-se uma estética explicitamente desigual e a violência intrínseca a ela.

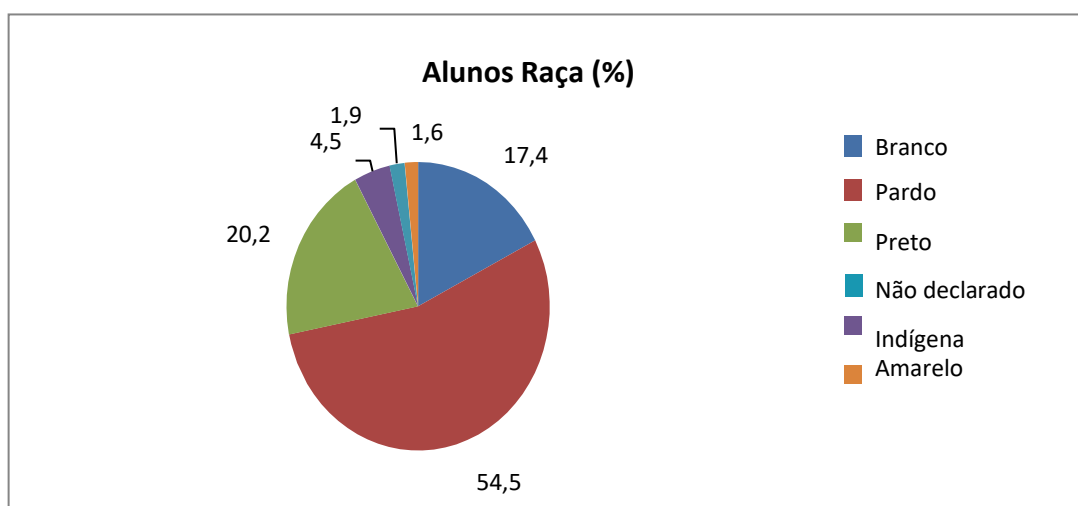
No campus aqui em questão, dada a correlação entre a hegemonia branca de quem detém *status* social, cultural e econômico privilegiado, de que gozam professores da educação superior pública, e a maioria preta e parda de estudantes que não têm representatividade racial e regional em seus ‘mestres’, o campus de Porto Nacional apresenta-se como microrepresentação de um

Brasil Colonial. Os dados centrais do referido estudo serão apresentados a seguir.

1.1.1 Os estudantes

O grupo de estudantes do campus (considerando o ano de 2021) é formado pelo total dos ingressantes desde 2018, sem descontar possíveis evasões. Considerando que os estudantes ficam, em média, quatro anos no campus, o somatório dos estudantes de todos os cursos desde 2018 é um modelo da população que frequentava o Campus no ano de 2021 (frequentaria, não fosse a pandemia de COVID-19). No total, são 1348, cuja distribuição por raça será apresentada no Gráfico 01:

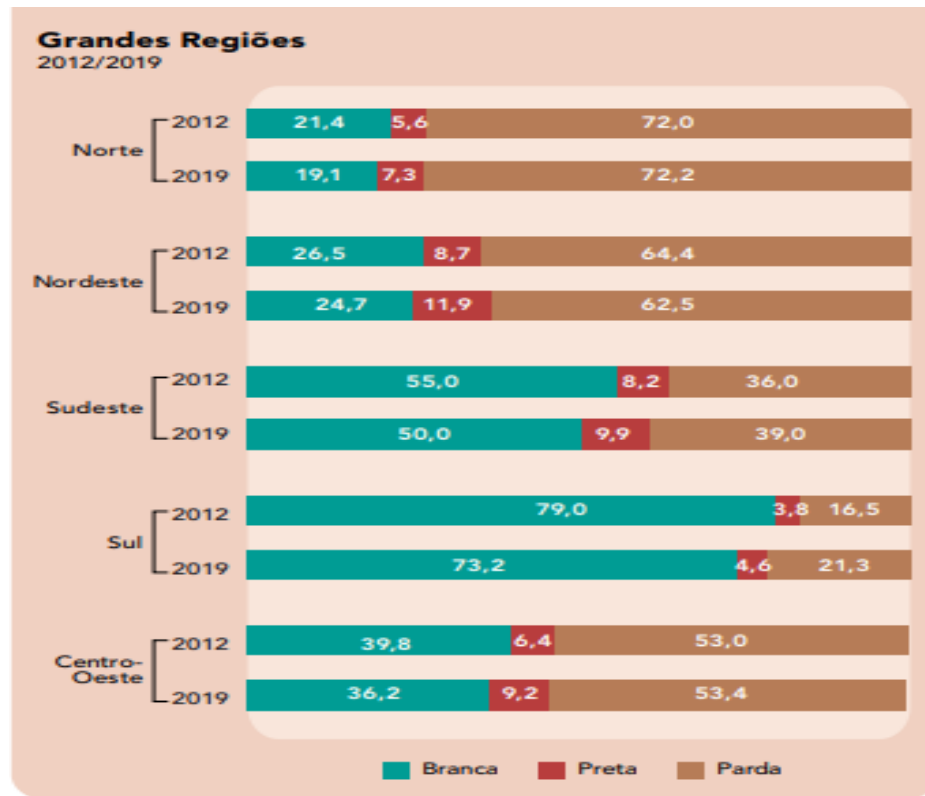
Gráfico 1 - Estudantes/Raça



Fonte: Campos e Ferracini (2022).

Para balizar a representatividade dos estudantes correspondente às características da população em que o campus está inserido, para além da população de Porto Nacional e seu entorno, descritas anteriormente, os autores utilizam os dados do IBGE por regiões do Brasil, uma vez que a população de estudantes e professores nesse estudo fora distribuída em três regiões do Brasil: Norte/Nordeste, Sul/Sudeste e Centro-Oeste. Da imagem a seguir, foram utilizados especialmente os dados do ano de 2019, que correspondem ao recorte temporal do estudo.

Figura 3 – Percentual raças branca/parda/preta por região no Brasil



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2019.

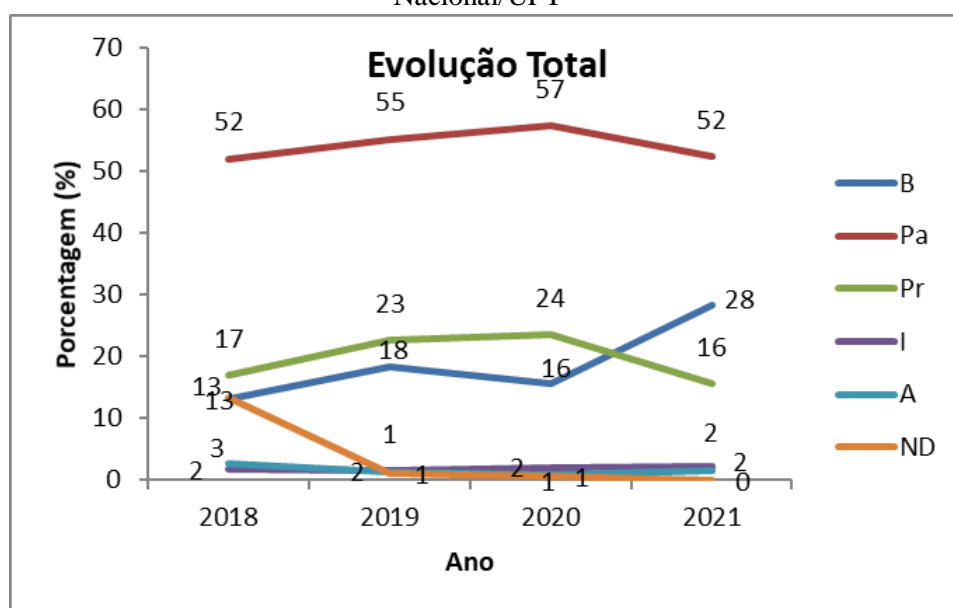
A comparação entre o gráfico 01 e a imagem acima indica que os percentuais raciais da população do campus de Porto Nacional encontram representatividade no que diz respeito à população do Norte do país, em especial, considerando pretos e pardos em um mesmo grupo, conforme preveem os documentos oficiais, e em função dos impasses que subsidiam a caracterização ‘parda’. Silva (2019) indica a identificação da raça ‘parda’ como ‘cortina de fumaça’ que atenua os obstáculos de se reconhecer ‘preto’ numa sociedade racista. Segundo Campos e Ferracini (2022) essa identificação não retira a legitimidade de tal categoria, uma vez que nessa mesma sociedade é vedado aos ‘pretos’ o acesso às mais altas camadas na estrutura de pirâmide social. Por exemplo, a Lei de cotas nº 12.711/2012 preconiza que para ter direito às cotas no ingresso às Instituições de Ensino Superior (IES), não basta a autodeclaração no ato da matrícula, mas também é necessária a posterior heteroidentificação por servidores das mesmas, fazendo com que, muitas vezes, estudantes que já se reconhecem ‘pretos’ se autodeclarem pardos para não correrem o risco de serem excluídos do sistema de cotas.

Os dados do campus de Porto Nacional (a análise é aproximada uma vez que não são consideradas as raças amarela e indígena e os que não declaram raça), portanto, se aproximam fundamentalmente dos dados do Norte do país: 17,4% é a população de estudantes brancos no

campus de Porto Nacional e 19,1% a população branca no Norte do país; 74,7% de estudantes pretos e pardos no campus e 79,5% é a população de pretos e pardos no Norte. A maioria dos estudantes pretos e pardos indica que o território do campus de Porto Nacional mantém um dos traços característicos de sua ocupação originária (por povos afrodescendentes), a despeito das migrações crescentes de alunos pelo Brasil, incentivadas pelo formato do Sistema de Seleção Unificada (SISU), desde 2010. De acordo com Campos e Ferracini (2022), não se trata de um rechaço a tal mobilidade oportunizada pelos moldes do SISU, mas da importância de se manter atenção às demandas, à representatividade das comunidades nas quais as unidades das IES estão inseridas.

O gráfico a seguir apresenta a evolução da população de estudantes no campus por raça, de 2018 a 2021:

Gráfico 2 - Evolução (por ano) percentual/raça declarada dos estudantes no Campus de Porto Nacional/UFT



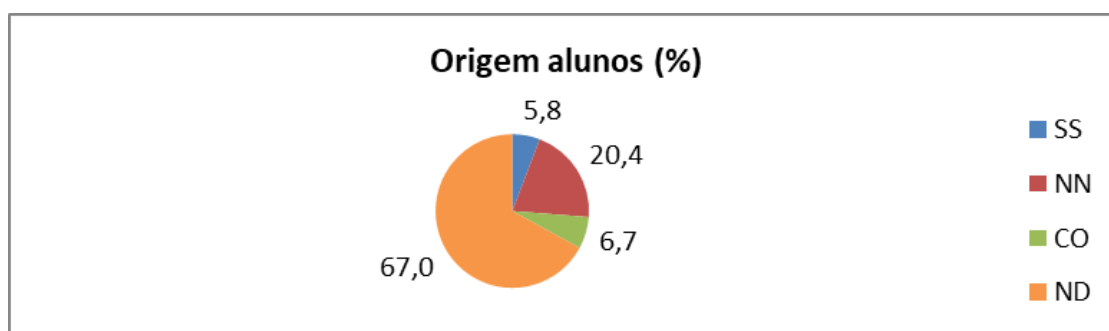
Fonte: Campos e Ferracini (2022)

Os dados evidenciam um aumento da população de estudantes pretos e pardos no campus, de 2018 a 2020, validando a política de cotas para ingresso de alunos, ao menos para este quesito. Entretanto, os referidos autores alertam para a modificação desse panorama no ingresso dos alunos em 2021, quando há uma queda expressiva de ingresso de estudantes pretos e pardos, indicando que não há como não relacionar tal modificação ao cenário imposto pela pandemia de COVID-19 que assolou o Brasil desde o início de 2020, alterando a perspectiva econômica e os planos de vida de toda a população. Indicam o quanto tal impacto se revela com

clareza na raça dos estudantes que se matriculam no Ensino Superior ou, principalmente, na raça daqueles que ‘deixam’ de se matricular¹³.

Sobre a região de origem dos estudantes do campus (gráfico 03), os autores indicam que os dados são inconclusivos, uma vez que a porcentagem dos estudantes que optam por não declarar a origem corresponde a 67% dos alunos ingressantes entre 2018 e 2021. Entre os que declaram, a grande maioria é proveniente das regiões Norte e Nordeste, entretanto, relatam que a experiência em sala de aula permite a inferência de que a grande maioria do percentual de estudantes que não declaram a origem é proveniente da cidade de Porto Nacional e seu entorno (incluindo a cidade de Palmas), ou seja, proveniente da região Norte.

Gráfico 3 - Percentual região de origem/estudantes



Fonte: Campos e Ferracini (2022).

A relevância do entrelaçamento entre raça e origem/territorialidade ficará mais evidente nos dados acerca do perfil dos professores, dispostos a seguir. No Brasil, esse entrelaçamento é decisivamente marcado pela dinâmica do sistema escravista e, desde a etapa final desse regime, pelas políticas de incentivo e subsídio à imigração europeia no sudeste e sul do país, demarcando estas regiões como polos de ‘excelência’ cognitiva, econômica, ética e estética (HASENBALG, 1979).

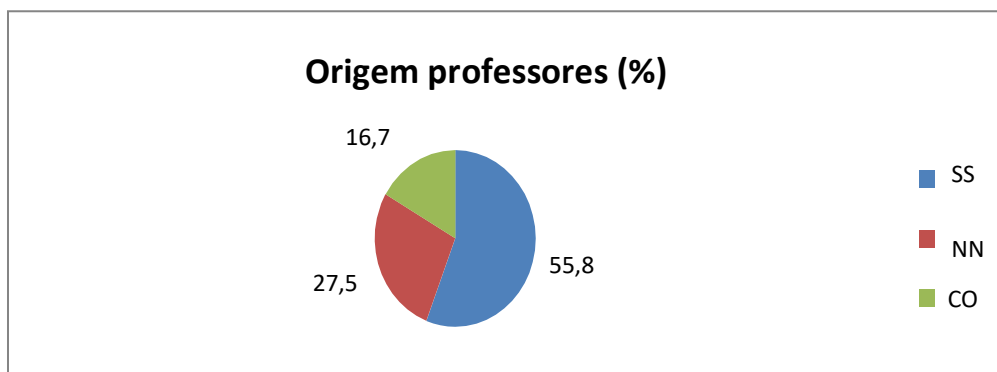
1.1.2 Os professores

Em 2021 o campus de Porto Nacional contava com 120 professores efetivos (de 2003 até 2021) e os dados sobre a região de origem serão distribuídos entre três grupos (região Sul/Sudeste, região Norte/Nordeste e região Centro-Oeste), considerando que os professores

¹³ Campos e Ferracini (2022) ressaltam ainda como impacto da COVID-19 o fato de que no ano de 2021 não houve abertura de vagas para os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, História (noturno) e Letras (noturno), e de Bacharelado em Geografia.

oriundos da região Centro-Oeste são, em sua quase totalidade, provenientes do Estado de Goiás* (que anteriormente abarcava a região que hoje ocupa o Estado do Tocantins).

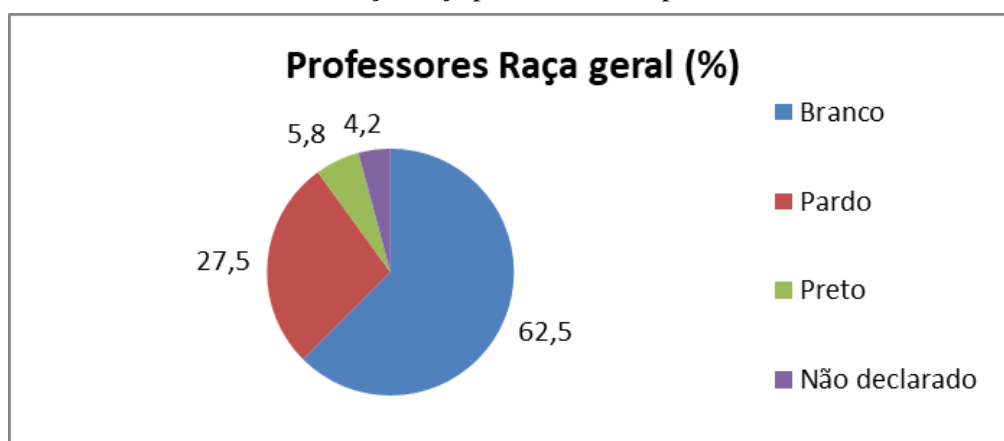
Gráfico 4 - Percentual região de origem/professores



Fonte: Campos e Ferracini (2022).

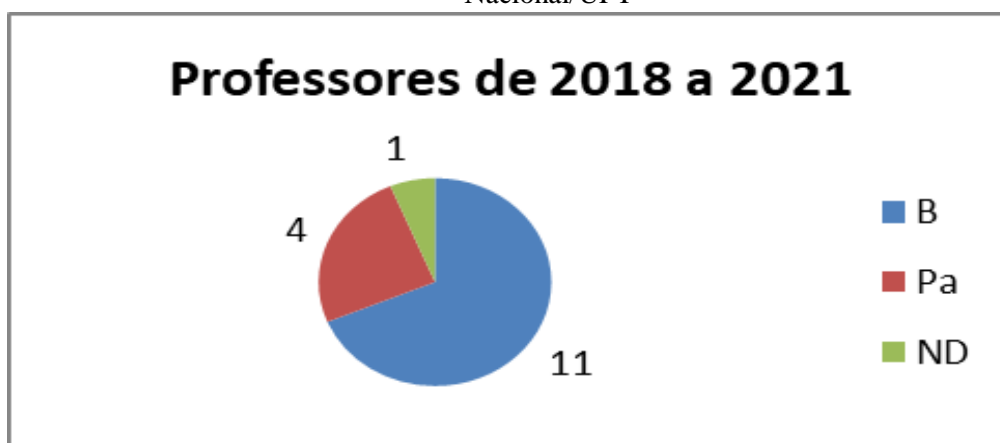
*Dentre os professores do Centro-Oeste, em números absolutos, 18 são de Goiás, 01 de Brasília e 01 de Mato Grosso.

Conforme demonstra o gráfico 4, a grande maioria dos professores é migrante das regiões Sul e Sudeste do país, onde as características do processo colonizatório, cultural e identitário se diferencia enormemente das características/identidades da região Norte/Nordeste. Se as características da população do Centro-Oeste, em parte, podem ser consideradas semelhantes às da população do Norte (em especial, a população de Goiás), sabe-se que a criação do Estado do Tocantins deve-se justamente às diferenças culturais e socioeconômicas – até linguísticas – entre o que/aqueles que pertenciam às porções Norte e Sul do Estado Goiás. Portanto, é mister destacar que apenas 27,5% dos professores provêm de Estados nos quais o histórico de colonização (com a predominância da população preta e parda nos dias atuais) e configuração socioeconômica/cultural assemelham-se às do Estado do Tocantins. Tais dados são reiterados pela autodeclaração racial dos professores, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 5 - Autodeclaração raça professores campus Porto Nacional/UFT

Fonte: Campos e Ferracini (2022).

Campos e Ferracini (2022) indicam que, até o momento de coleta desses dados, os professores tinham a prerrogativa de não declararem a raça - nem no ato do concurso, nem no ato da efetivação - a não ser que estivessem pleiteando vaga por meio da Lei de cotas, que confere reserva de vagas para negros (aqueles que se autodeclararem pretos ou pardos no ato da inscrição no concurso público). Na evolução histórica do ingresso dos docentes de acordo com a raça (gráfico 06) conferem que nos últimos quatro anos - que fazem parte do recorte temporal da referida tese, a proporção das entradas de professores brancos é ainda maior que no acumulado dos anos anteriores (não houve ingresso de nenhum professor autodeclarado preto nesses anos), indicando que a Lei n.º 12.990/2014 - de cotas para professores as IES - não tem contribuído para alterar o perfil da raça/representatividade dos professores no campus.

Gráfico 6 - Evolução histórica do número de professores ingressantes por raça - Campus Porto Nacional/UFT

Fonte: Campos e Ferracini (2022).

O percentual da população de professores por raça é mais aproximado do percentual de

raça das regiões Sul e Sudeste do país, tornando o cenário do campus de Porto Nacional uma microrepresentação dos tempos do Brasil Colônia, dada a correlação entre a hegemonia branca de quem detém *status* social, cultural e econômico privilegiado, de que gozam professores da educação superior pública, e a maioria preta e parda de estudantes que não têm representatividade racial e regional em seus ‘mestres’.

Apesar da afirmação dos autores, de que é possível constatar, sem a necessidade de dados estatísticos, a predominância de professores brancos, relatam que é também notório que o número de professores pretos ultrapassa os 07 autodeclarados. Indicam que pode se tratar de um abuso inferir determinada raça ao outro (no caso, a seus colegas), pois sabe-se que tal identificação ultrapassa a cor da pele, feições ou características do cabelo¹⁴, entretanto, interessa ressaltar o quanto os apelos/os simbolismos da branquitude não se restringem aos corpos identificados com fenótipos de brancura - cabelos lisos, pele branca, traços finos, dentre outros – a depender da localização espaço-temporal (Schucman, 2012).

Outros dados que acabam por corroborar essa lógica de ‘embranquecimento’ são as denúncias de Mello e Resende (2019) e Palma (2019) acerca das fragilidades do sistema de cotas para professores nas IES. Ambos relatam o não cumprimento efetivo do sistema, em análises pormenorizadas dos editais e das entradas dos professores desde a implementação do sistema até 2018. Para ambos, o maior entrave ao cumprimento da Lei é o que está previsto no inciso 10 do artigo 10, no qual “A reserva de vagas será aplicada sempre que o número de vagas oferecidas no concurso público for igual ou superior a 3 (três)”, uma vez que, geralmente, há menos de três vagas nos concursos para professores efetivos nas IES, se considerados os editais por curso, Instituto ou Campus separadamente. Mas desde o ano da promulgação da Lei, o IPEA (2014) aponta caminhos para a superação do aparente impasse, através de nota técnica que indica:

Desse modo, convém avaliar este tipo de concurso e outros que congreguem as mesmas características e propor medidas alternativas para ampliação da representação racial em cargos específicos, conjugando, além da reserva de vagas, ações como estratégias de recrutamento voltadas para a população negra habilitada, alteração no formato dos concursos (ampliando o espectro de atuação do cargo, de modo a permitir aglutinação de vagas, quando possível), entre outras táticas inovadoras e mais oportunas que as próprias instituições poderão formular (SILVA; SILVA, 2014, p. 17).

Para além desse impasse, Palma (2019) aponta a falta de fiscalização como outro entrave importante, ressaltando o projeto político do atual governo, que ao optar por privatizar a

¹⁴ O conceito de raça será detalhado na sessão seguinte.

educação pública “[...] pode fazer desmoronar toda uma luta por um ensino superior gratuito, inclusivo e de qualidade para o qual as universidades foram criadas” (2019, p.228). Seguem os dados da pesquisa de Mello e Resende (2019) acerca das vagas ofertadas nos concursos para professores na UFT (como um todo), de 2014 a 2018, para compreendermos que o âmbito do presente artigo não foge ao espectro da denúncia dos autores.

Quadro 1 – Vagas ofertadas nos concursos para professores na UFT

Unidade da Federação	Universidade Federal	Total de Vagas	Vagas para ampla concorrência	Vagas para negras/os (n. absoluto)	Vagas para negras/os (porcentagem)
TO	UFT	203	201	01	0,98%

Fonte: Mello e Resende (2019, p. 175).

Campos e Ferracini (2022) ressaltam a legitimidade do ingresso/migração dos professores das demais regiões do país, que migram em busca de trabalho qualificado em suas áreas de atuação. Entretanto, a presente tese visa contribuir para que cada professor ingressante nas licenciaturas possa imbuir-se da responsabilidade que lhe cabe enquanto detentor de um poder ainda colonial/colonizante, poder imbuído de violência simbólica e física.

A presente pesquisa se situa, por um lado, num cenário ampliado de crise como ‘oxímoro’, ou seja, como uma ‘crise permanente’ sem horizonte de dissolução, que engendra as determinações sociais e subjetivas desde o advento das grandes navegações, marcada, fundamentalmente, pelo racismo estrutural/estruturante; por outro lado, numa crise que assola fundamentalmente a branquitude desde a década de 1990 – na qual situo a minha própria crise vivenciada no percurso dessa tese -, a partir da agudização das políticas neoliberais no mundo ocidental descrita por Sousa Santos (2020; 2019), políticas que culminaram em desterritorializações materiais e subjetivas como: bifurcação de classes, mobilidade social descendente e aumento da fragilidade ambiental e social, abalando a ‘fantasia da boa vida’ que predominou no mundo ocidental pós-guerra, constituída pela ampla circulação do capital, a mobilidade ascendente de classe, segurança/estabilidade no trabalho e o modelo heterofamiliar.

Berlant (2020) destaca que esse panorama tem desdobramentos diferentes para diferentes grupos populacionais, mas em termos mais gerais, dirá que para/nas classes mais desprotegidas - leia-se aqui: a população não-branca – diante do panorama que constituía a ‘boa vida’, o momento atual exhibe não somente frustração, mas também um prazer de liberdade promovido por certa flexibilização de fronteiras antes muito rígidas. Em uma posição distinta,

as classes desde antes mais protegidas detestam cada vez mais as instabilidades, as incongruências, as ambiguidades ‘y los transtornos que han pasado a formar parte de su vida en la sociedad de masas capitalista contemporánea’ (p. 351)¹⁵: insegurança das pensões, a adoção de práticas cada vez mais flexíveis de reciprocidade contratual entre proprietários e trabalhadores, fragilização do modelo heterofamiliar. É claro que considerando esses dois extremos, várias sub-configurações se apresentam, inclusive grupos à margem das mesmas - grupos de extrema pobreza ou extrema riqueza material, ou de extremismos ideológicos, no quais as ‘fronteiras’ permanecem tão ou mais rígidas quanto antes.

O cenário de Porto Nacional coaduna-se com esse arrefecimento da fantasia da ‘boa vida’, nos diferentes grupos sociais, conforme anuncia Berlant (2020): para/nas classes mais desprotegidas (população não-branca), o ‘retrato’ do campus exhibe não somente frustração, mas também a ampliação da liberdade de escolha e circulação/ocupação de espaços públicos. Por outro lado, as classes desde antes mais protegidas (alunos e professores brancos, no caso em questão) recriam estratégias de manutenção dos privilégios a despeito da modificação inegável da ‘estética do cotidiano’¹⁶.

Se o crescente ingresso de sujeitos negros e pobres nas Universidades do Norte do país não garante a dissolução da violência inerente ao racismo e ao epistemicídio colonial, a reconfiguração estética e seus efeitos afetivos são inegáveis e potentes. É importante considerar que o confronto estético aqui relatado vai além do impacto com/pela cor da pele da maioria dos estudantes, pois se estende às diversas características que, historicamente, permaneceram associadas aos negros e ao Norte do Brasil, mesmo após tantos anos de abolição da escravidão (MBEMBE, 2014): associação ao modo de vida rural, provinciano, à circulação/convivência pacífica e amistosa com os animais, a um ritmo de vida desacelerado (em contraposição ao ritmo considerado ‘ótimo’ para fins de produção industrial/moderna). Pois o campus de Porto Nacional é assim: cheio de árvores, animais circulando, mas não aquele espaço onde o ‘verde’ é calculadamente disposto a partir de um planejamento arquitetônico, mas com árvores e plantas nativas, árvores frutíferas, mantidas em terra vermelha e cujos frutos são partilhados por todos. Entrar no campus para mim era como uma imersão em uma realidade paralela à idealizada como ‘espaço do conhecimento’¹⁷.

Mbembe (2014) dirá de um momento histórico (que denomina de segundo

¹⁵ ‘e os transtornos que passaram a fazer parte de suas vidas na sociedade de massas capitalista contemporânea’ (p. 351).

¹⁶ Termo apropriado de Mafesolli (1998) que será aprofundado adiante.

¹⁷ Esse tema será associado à “Ignorância branca” (SULLIVAN; TUANA, 2007).

capitalismo/expansão do liberalismo) no qual o negro passa a ‘circular’ pelos espaços antes reservados somente aos brancos e que essa circulação gera, ao mesmo tempo, ódio – mesmo que a violência explícita não seja mais tolerada, e compaixão – política da bondade. Nessa política da bondade, os princípios da diferença racial se mantêm inquestionados, apesar do reconhecimento de uma certa mutualidade entre ‘raças’.

A nova política exigia que a conduta a respeito dos negros fosse justa, reconhecendo que entre eles e nós existe uma certa mutualidade – a obrigação de responder por eles [...] Secundariamente, a tal amizade era sobretudo de compaixão, de empatia e de simpatia perante o sofrimento de que os negros foram vítimas (MBEMBE, 2014, p. 132).

Nas sessões seguintes serão aprofundados os conceitos de raça, racialização, branquitude e negritude, além da relação entre tais conceitos e a lógica colonial/decolonial. Posteriormente, situarei a crítica às políticas educacionais em voga no Brasil, que priorizam o foco na empatia perante as ‘diferenças’, mais do que no questionamento/enfrentamento das bases colonialistas (capitalistas, patriarcais, racistas) dessas diferenças. O foco nas competências socioemocionais traduz essa tentativa de manutenção da lógica colonial através do controle/absorção dos modos contraditórios de afetação dos corpos, concomitante à ‘modulação’ de afetos bondosos, compassivos, autocentrados. Nessa direção, a contribuição crítica da/na disciplina de Psicologia pode ser determinante.

1.2 O RACISMO ESTRUTURAL E COLONIZAÇÃO DO (MEU PRÓPRIO) SER

Alguns autores afirmam que alguma categorização dos humanos/sujeitos/animais é anterior aos eventos que marcam o processo de colonização do mundo por países europeus (MOORE, 2007; ISSAC, 2004). A novidade do que autores críticos e decoloniais denominam racismo estrutural é a naturalização da ideia de raça como se não fora algo inventado por interesses de exploração humana, econômica, intelectual, jurídica e cultural. Trata-se não somente da naturalização da ideia de ‘raça’¹⁸, mas da ideia da ‘raça’ branca identificada como superior, na mesma medida da identificação das demais ‘raças’ como inferiores, em especial, os negros e os indígenas, em se tratando da colonização das Américas.

¹⁸ Nesse sentido, a palavra raça deveria sempre ser colocada entre parênteses, mas uma vez explicitada tal tensão desde o início da sessão e que, conforme veremos a seguir, ainda precisamos nos valer de tal conceito tendo em vista sua superação, opto por prescindir das aspas doravante.

Por princípio de raça subentende-se, aliás, a forma espectral de divisão e de diferença, uma forma susceptível de ser mobilizada para fins de estigmatização e de exclusão, de segregação, pelos quais tenta isolar, eliminar e, até destruir fisicamente determinado grupo humano (MBEMBE, 2014, p. 102).

Portanto, o racismo não é estrutural porque existiu desde sempre, mas porque forjou as estruturas de poder, de saber e do ser, de forma definitiva, até os dias atuais. Quijano (2007) denomina ‘colonização de poder’ o fato de que racismo e capitalismo se engendram de tal forma no/para o mundo ocidental, como se fosse uma relação fortuita, fazendo com que os conceitos de raça e classe ainda sejam tratados, ingênua ou deliberadamente, de forma separada em análises sociológicas. Castro-Gómes e Grosfoguel (2007) reiteram essa noção de colonialidade do poder ao vincularem o processo de colonização das Américas e a constituição da economia-mundo capitalista como parte do mesmo processo iniciado no século XVI.

La construcción de la jerarquía racial/étnica global fue simultánea y contemporánea espaciotemporalmente con la constitución de una división internacional del trabajo organizada en relaciones centro-periferia a escala mundial. Para Quijano no existe una ‘pre’ o un ‘pos’ de la jerarquía racial/étnica a escala mundial en relación con el proceso de acumulación capitalista. Desde la formación inicial del sistema-mundo capitalista, la incesante acumulación de capital se mezcló de manera compleja con los discursos racistas, homofóbicos y sexistas del patriarcado europeo (CASTRO-GÓMES; GROSGOUEL, 2007, p. 19).¹⁹

A análise do autor, assim como de De Sousa Santos (2019) indica o patriarcado como constitutivo da lógica colonial, lógica que será amparada pelos valores cristãos e positivistas que engendram a modernidade ocidental. Assim como o racismo não é ‘natural’, o patriarcado também é uma ideologia que se ampara em pressupostos da nova ciência positivista, na qual determinados traços físicos - relacionados ao corpo masculino - passam a interessar cada vez mais à exploração/expropriação de novos territórios, assim como relaciona traços de pensamento lógico e racional à natureza masculina em detrimento da emocionalidade e da ‘ambiguidade’ que seriam ‘naturais’ às mulheres.

¹⁹ ‘A construção da hierarquia racial/étnica global foi simultânea e contemporânea espaço-temporalmente à constituição de uma divisão internacional do trabalho organizada em relações centro-periferia em escala mundial. Para Quijano não há ‘pre’ ou ‘pós’ hierarquia racial/étnica em escala mundial em relação ao processo de acumulação capitalista. Desde a formação inicial do sistema-mundo capitalista, a incessante acumulação de capital se mistura de forma complexa com os discursos racistas, homofóbicos e sexistas do patriarcado europeu’. (CASTRO-GÓMES; GROSGOUEL, 2007, p. 19).

A colonização/colonialidade do saber²⁰ é concomitante à colonização do poder, pois indica a expropriação/invalidação dos saberes/narrativas/crenças dos não-brancos, das mulheres (e de tantos outros corpos cuja expropriação não poderá ser aqui delongada) nesse processo de invasão territorial violento, processo que será fortalecido/reificado pela disseminação de argumentações baseadas na ciência positivista, em especial na teoria da evolução das espécies de C. Darwin em meados do século XIX, forjando um ‘racismo científico’. Mas é somente a partir desse racismo apoiado em pesquisas científicas positivistas que o termo raça passa a ser mais comumente utilizado no Brasil e no mundo, tendo a racialização – separação hierárquica dos humanos entre brancos e não-brancos - permanecido como ‘mítica’/religiosa até então, uma vez que suas vicissitudes não eram objeto de questionamentos por parte daqueles aos quais era factível apresentar qualquer questionamento.

Desta forma, o racismo é mais especificamente entendido como uma construção ideológica, que começa a se esboçar a partir do século XVI com a sistematização de ideias e valores construídos pela civilização europeia, quando estes entram em contato com a diversidade humana nos diferentes continentes, e se consolida com as teorias científicas em torno do conceito de raça no século XIX (SCHUCMAN, 2012, p. 33).

Enrique Dussel (1996) indica que Hernán Cortéz expressou o ideal da sociedade moderna como ‘ego conquiro’, indicando que o ‘ego cogito’, de Descartes se dá a expensas de um ‘ego conquiro’ que já havia se encarregado de aniquilar/rechaçar a existência de determinados corpos – e suas mentalidades - em detrimento de outros, mesmo antes do ímpeto cartesiano que se encarregou de sobrevalorizar mentes em detrimento de corpos, intelecto em detrimento de afeto. É certo que as meditações cartesianas foram instrumentalizadas para a consolidação da colonialidade do poder, do saber e do ser, mas é importante localizar a epítome/o epicentro do binarismo que marca a modernidade num momento anterior para que, na mesma extensão, possamos avançar nos termos da decolonização.

Até muito recentemente, toda denúncia ao cientificismo, ao psicologismo, aos ‘essencialismos’/ou ‘totalitarismos’ nas ciências e na política, cujas consequências excludentes e perversas se tornavam evidentes, era imputada à disseminação da metodologia cartesiana como forma privilegiada de ser e conhecer no mundo ocidental moderno. Entretanto, o modelo cartesiano, ao inaugurar a possibilidade de apreensão da matéria pelo pensamento, a centralidade do eu como conhecedor do universo sensível, exigiu a dissociação entre corpo e alma, afeto e razão, não por negar a existência de ambas instâncias na constituição humana, mas

²⁰ Colonialidade do saber: termo forjado por Edgardo Lander (2005).

para garantir a ‘pureza’ tanto do sujeito quanto do ‘objeto’ do conhecimento, uma vez que a indissociabilidade de ambas seria a própria essência divina, portanto, inacessível (WOLF, 2012).

A influência cristã monoteísta é possível ser vislumbrada desde a desterritorialização própria ao movimento colonizatório das/pelas grandes navegações. De acordo com Santos (2015), numa interpretação do Gênesis, os colonizadores sentiam-se autorizados pelo seu deus a explorarem terras ‘estrangeiras’, uma vez que eles mesmos teriam sido ‘desterritorializados’ ao ouvirem desse deus “que as ervas eram espinhosas e daninhas, que para se alimentarem tinham que comer do suor do próprio corpo, ou seja, transformar os elementos da natureza em produtos manufaturados” (p. 96). Com Descartes, essa teo-política passa a ser teo-ego-política, uma vez que coloca o ‘eu’ onde antes estava o deus cristão como fundador de todo o conhecimento.

Para poder situar al sujeto como fundamento de todo conocimiento, el monólogo interno del sujeto, sin ninguna relación dialógica con otros seres humanos, le permite hacer un reclamo de acceso a la verdad de forma sui generis, es decir, como autogenerada, insulado de relaciones sociales con otros seres humanos. El mito de la auto-producción de la verdad por parte del sujeto aislado, es parte constitutiva del mito de la modernidad de una Europa auto-generada, insulada, que se desarrolla por sí misma sin dependencia de nadie en el mundo (GROSFOGUEL, 2007, p. 64)²¹.

Ao localizar o cerne da subjetividade/do conhecimento numa ‘Hybris del punto cero’ (CASTRO-GÓMEZ, 2010), numa ‘desterritorialização’/descorporificação, o racionalismo de Descartes configura um ‘eu’ ora superpotente, ora totalmente impotente – descompromissado com o seu destino. Em contraposição, Mignolo (2005) descreve a decolonização como “puertas que conducen a otro tipo de verdades cuyo fundamento no és el SER” (p.29)²², senão a colonialidade do SER, “a ferida colonial”. Nesse sentido é que falamos em decolonialidade sempre em contraposição à colonialidade, como um processo de contraposição à lógica binária moderna – ou isto ou aquilo – para uma lógica de visibilização, protagonismo, exortação do que fora excluído em nome da soberania de uma raça denominada branca:

La colonialidad es el patrón de poder que emerge en el contexto de la colonización europea en las Américas – ligado al capitalismo mundial y el control, dominación y

²¹ Para colocar o sujeito como fundamento de todo conhecimento, o monólogo interno do sujeito, sem qualquer relação dialógica com outros seres humanos, permite-lhe reivindicar o acesso à verdade de forma sui generis, ou seja, como autogerada, isolada das relações sociais com outros seres humanos. O mito da autoprodução da verdade pelo sujeito isolado é parte constitutiva do mito da modernidade de uma Europa autogerada, isolada, que se desenvolve por si mesma sem depender de ninguém no mundo (GROSFOGUEL, 2007, p. 64).

²² “portas que conduzem a outro tipo de verdade cujo fundamento não é o Ser” (MIGNOLO, 2005, p. 29).

subordinación de la población a través de la idea de raza –, que luego se naturaliza – en América Latina pero también en el planeta – como modelo de poder moderno y permanente (WALSH, 2012, p. 64)²³.

Ou seja, o âmbito do ser, da subjetividade, também fora absorvido pela colonialidade, mas não sem a relação – necessária e indissociável – com as esferas do poder e do saber, conforme muitas vezes se vislumbra em abordagens ‘psicologizantes’²⁴. Para MaldonadoTorres (2007) a colonização do ser indica a ‘absorção’ da própria sensibilidade, o que denomino de afeto na presente tese, numa permanente reificação dos padrões coloniais, racistas, patriarcais nos ‘gestos’, nos ‘olhares’, nos ‘sotaques’ – naquilo que aqui denomino de âmbito estético/performativo.

La colonialidad del ser indica esos aspectos que producen una excepción del orden del ser: es como si ésta fuera el producto del exceso del ser que, en su gesta por continuar siendo y por evitar la interrupción de lo que reside más allá del ser, produce aquello que lo mantendrá siendo, el no-ser humano y un mundo inhumano (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 150)²⁵.

Nessa direção, a legitimidade da exposição das minhas próprias ‘feridas’ coloniais na presente tese está inequivocadamente vinculada ao desvelamento da ‘ferida colonial’ como um processo estruturante da civilização planetária desde a modernidade e, na mesma medida, pelo reconhecimento de que este processo afeta de forma distinta corpos brancos e não-brancos. O destrinchar dessa colonização/decolonização²⁶ do/no meu ser não deve ser confundida com uma abordagem puramente egóica/narcisista como muitas vezes se vislumbra nas propostas que dizem ‘trazer o corpo/a sensibilidade/o afeto de volta’, mas deve supor a vinculação dialógica entre negritude e branquitude e a convicção de que a racialização é uma invenção/criação dos brancos.

²³ “A colonialidade é o padrão de poder que emerge no contexto da colonização europeia nas Américas – ligada ao capitalismo mundial e ao controle, dominação e subordinação da população através da ideia de raça –, que posteriormente se naturaliza – na América Latina, mas também no planeta – como modelo de poder moderno e permanente” (WALSH, 2012, p. 64).

²⁴ O psicologismo, conforme aborda BOCH, FURTADO e TEIXEIRA (1995), se diz da abordagem que resume/simplifica a análise de fenômenos/comportamentos psicológicos, tomando com base uma única variável e/ou excluindo a variável sócio-política.

²⁵ “A colonialidade do ser indica aqueles aspectos que produzem uma exceção à ordem do ser: é como se fosse o produto do excesso de ser que, em sua busca por continuar sendo e evitar a interrupção do que reside além do ser, produz aquilo que o manterá sendo, o ser não humano e um mundo desumano” (MALDONADO-TORRES, 2007, p.150).

²⁶ Aqui faço a opção por ‘decolonização’ em detrimento de ‘descolonização’ a partir do aporte de Walsh (2014) cuja compreensão é de que não há uma superação definitiva da colonialidade, mas um processo permanente de identificação, visibilização e construção de *lócus* de ‘exterioridade’, de pedagogias alternativas à sua lógica desumanizante.

Nesse sentido, racialização é, inicialmente, um processo de imposição da inferiorização aos povos negros e indígenas no processo colonizatório, mas a partir dos aportes decoloniais, passa a ser um processo de enfrentamento necessário às formas históricas de incorporação social e subjetiva do racismo. Essa é uma das principais ‘revelações’ de Frantz Fanon (1952/2008), revelações escritas na década de 1950, mas somente amplamente divulgadas nos últimos trinta anos no Brasil. O autor irá distinguir as vicissitudes da racialização para brancos e não-brancos, irá esmiuçar os distintos mecanismos sociais e psicológicos que atravessam essa distinta corporeidade nesse processo: enquanto o branco se descobre ‘alienado’ (AMBRA, 2021) quando se confronta com sua própria racialização, o preto se descobre/sente/se confronta com uma cisão no corpo e na alma que se assemelha às descrições de psicose em psicanálise, àquilo que Faustino (2022) denomina ‘círculo infernal’.

É importante dizer que a teorização de F. Fanon, ainda que trate de diferenciar o atravessamento do racismo para/em corpos brancos e não brancos, diz de corpos negros inseridos em uma lógica colonial, ou seja, corpos que não vivenciaram outra forma de determinação do ser que não fosse a racialização. No que tange à possibilidade de superação dessa lógica, conforme se verá no capítulo 5, é necessário considerar ‘outras lógicas’, outras determinações do ser que aqui serão pautadas em cosmopercepções indígenas e quilombolas. Ou seja, não basta o reconhecimento da racialização como um ‘trauma’ civilizatório, ainda que este seja um afeto necessário rumo à decolonização.

1.3 A NEGRITUDE

É categórico compreender, portanto, a raça como um conceito socio-historicamente construído, mas que passa a ser um lugar de ‘verdade’ na medida em que é naturalizado com o aval de teorias científicas ‘modernas’.

A raça está detrás da aparência e sob aquilo de que nos apercebemos. É também constituída pelo próprio ato de atribuição - esse meio pelo qual certas formas de infra-vida são produzidas e institucionalizadas, a indiferença e o abandono, justificando, a parte humana do Outro, violada, velada ou ocultada, e certas formas de enclausuramento, ou mesmo de condenação à morte, tornadas aceitáveis. (MBEMBE, 2014, p. 66)

Cardoso (2014) discute as complexidades que subjazem tal conceitualização, indicando que seus ‘marcadores’ se modificam de acordo com a época, as culturas, os povos. Inicialmente,

o conceito de raça se apoia na cor da pele e no fenótipo, entretanto, cada vez mais a raça/o racismo passam a se basear nas ‘ideias’ associadas a essas características. Por exemplo, no caso brasileiro, Cardoso (2014) apresenta, como uma das principais, a associação entre o povo de cor negra e o escravagismo, um marcador inequívoco de uma ‘essência’ escrava do negro. O desmembramento dessa associação é um racismo apoiado em tudo aquilo que remete ao trabalho manual/braçal, a um ‘anacronismo’ que a revolução industrial tentou ‘apagar/superar’ em nome da tão almejada modernidade. Podemos inferir que essa é uma associação contemporânea, uma vez que no período pós-escravagista no Brasil, os primeiros trabalhos ‘livres’ (braçais ou não) foram exercidos por imigrantes europeus (italianos, árabes, chineses) e que o povo negro continuou totalmente à margem da ‘nova’ civilização em curso.

Outra ideia associada ao negro é a de ‘potência sexual’, potência que nos moldes cristãos, patriarcais é tomada como ‘selvageria’/’bestialidade’. Nessa direção, F. Fanon auxilia a desvelar a ambiguidade/complexidade que permeia a relação entre corporeidades brancas e negras, numa tensão entre repulsa e atração. Faustino (2022), a partir da leitura/interpretação dos textos de Fanon, afirma:

No entanto, ao encerrar reificadamente o colonizado nos fetiches próprios, daquilo que não pode ver em si, o branco turva a própria visão no véu das relações raciais. Mais do que isso, ao tomar contato com esses elementos seus projetados no outro, assusta-se (ou se atrai) em um jogo sadomasoquista [...] o fetiche que separa o intelectual do sexual acaba por isentar simbolicamente o branco de tudo que ele acredita transferir ao negro: a natureza, o corpo, a violência e, sobretudo, as próprias contradições (FAUSTINO, 2022, p. 72/73).

Portanto, até os dias atuais, o aparecimento do negro ‘em cena’ no Brasil remete a um passado escravagista/selvagem que o branco deseja ‘esquecer’, mas que ‘insiste’ em se revelar/em incomodar o fluxo agitado/tecnologizado/higienizado que dita o mundo contemporâneo. E nesses dias atuais, nos quais o trabalho braçal/doméstico/informal já retornara às mãos dos negros, não há como não imputar ao racismo os atos de humilhação e exploração a pessoas que exercem tais trabalhos, ainda que não apresentem cor ou traços fenotípicos que imeditamente a identifiquem como negra/negro. Por outro lado, esse ‘re-aparecimento’ pode evocar a pujança sexual, tanto no sentido de desejo exacerbado, quanto de subjugação/humilhação numa verbalização/performance que reduz as pessoas negras a elementos fetichizados na cultura ocidental, como pênis grande, bunda grande, bom gingado, comportamento ‘*laissez faire*’.

Cardoso (2014) indica que o termo negritude fora cunhado por Aimé Césaire e que este significa uma ‘positivação’ da identidade negra que influenciou “de forma direta os negros da

diáspora e todos os não-negros ocidentais de todas as partes do Globo” (p.91), positividade decisiva para o fortalecimento do que se denomina pensamento/atitude decolonial. Mas é mister considerar que se trata de uma positividade da negritude para a própria negritude, que passa a ocupar espaços territoriais e de fala, a despeito da permanência da violência e, às vezes, até do recrudescimento da violência em função desse (re)aparecimento. Ou seja, mesmo com essa positividade, a ideia de ‘moderno’ se mantém uma característica da branquitude e a ideia de ‘tradicional’/simples/provinciano se mantém uma característica da negritude (na visão da branquitude).

É claro que se trata de uma relação processual e que a aposta decolonial é de que essas relações binárias se tornem cada vez menos estanques e, no limite, as categorizações entre povos e corpos não sejam fatores que determinem a morte simbólica ou efetiva de populações humanas. Nessa direção, Cardoso (2014) indica que, enquanto se mantiver o racismo - a lógica de hierarquização entre corpos, uns superiores e outros inferiores – haverá criatividade para reinvenção das diferenças.

Mbembe (2014) nomeia ‘devir negro no mundo’ o advento associado à história do pensamento nos dois últimos séculos, no qual o nome ‘negro’ deixa de remeter unicamente à condição atribuída aos genes de origem africana e passa a ser institucionalizado enquanto ‘padrão de vida’. Entretanto, esse ‘devir’ está ligado à reivindicação de tradições, costumes e narrativas que mantém a mesma lógica segregacionista anterior, ou seja, “Revoltamo-nos não contra a pertença do negro a uma raça distinta, mas contra o preconceito de inferioridade agrgado à raça” (MBEMBE, 2014, p. 159).

Portanto, mantém-se a ‘territorialidade’ da(s) identidade(s), até os dias atuais, mesmo que as guerras por território sejam ‘justificadas’ por argumentos culturais ou religiosos. De acordo com Mbembe (2014), na medida em que, formalmente, o conceito de raça passa a ser impensável, a não ter mais aportes científicos que o sustente, cultura e religião tomam o lugar da ‘biologia’ numa remodelação do racismo no mundo. Gilroy (2004; 2006) denomina ‘novo racismo’, a forma de racismo na qual é possível *negar* (grifo meu) a hierarquização biológica conectada ao racismo, acentuando-se questões culturais às expensas de questões políticas; nos termos aqui expostos, esse novo racismo se expressa na transmutação da hierarquização biológica às demais hierarquizações nas esferas do ser, do saber, do poder.

The crudest expressions of racial antipathy are still redolent of imperial and colonial domination. The denial, guilt, and shame induced by melancholia mean that such obvious distaste is usually regarded as unsavory, indiscrete, disreputable, and

offensive. But the underlying cultural codes remain alive (PAUL GILROY, 2004, p. 156)²⁷.

Com Berlant (2020) afirmo que, mesmo que o intenso fluxo de migrações ocorrido nos últimos trinta anos permaneça assentado no racismo estrutural, o mesmo tem abalado ‘esteticamente’ as fronteiras espaciais/raciais. No Brasil, além do Sistema de cotas já mencionado anteriormente, o estabelecimento do SISU (Sistema Integrado de Seleção Unificada) para ingresso no Ensino Superior público contribuiu para essa mobilização de fronteiras, aumentando as chances de ingresso de alunos negros na Universidade pública, muitas vezes em regiões do país nas quais o índice de alunos negros permanece a minoria.

E me pergunto se, no campus de Porto Nacional, sendo negros a grande maioria dos estudantes e funcionários, alguns pertencentes a Quilombos próximos – espaços de insurgência e resistência à absorção de seus corpos e mentes pela cultura idealizada pela branquitude – a negritude se faz presente, ou seja, se os próprios estudantes sentem/reconhecem a sua história, sua estética, sua dança, seus costumes como ‘positivos’, como não inferiores aos costumes performados pelos corpos embranquecidos. Essa tese não irá responder a essa questão, mas cabe ao escopo dessa autoetnografia revelar o impacto das performances desses corpos em minha atuação de professora, de professora de psicologia.

Nos seis anos em que estive no campus, posso dizer que foi acontecendo uma mudança na potência desses corpos rumo à negritude. Cada vez mais cabelos soltos, mais roupas leves e coloridas, mais eventos ao ar livre, oficinas de capoeira, de tambores, de religiosidade de matriz africana. Não que eu aqui esteja reforçando estereótipos de uma estética da negritude, mas conforme veremos detalhadamente a seguir, toda movimentação rumo ao antirracismo supõe a desidealização de uma est’ética da branquitude como a mais correta, a única a ser aceita, a que não causa estranhamento: cabelos lisos, loiros, roupas ‘recatadas’ - na direção de esconder toda sexualidade/sensualidade que seja associada à suposta selvageria, libertinagem -, religiosidade de matriz cristã, musicalidade de origem ‘clássica’ – para que espíritos ‘demoníacos’ não sejam evocados. De acordo com Faustino (2022), “a afirmação histórica e contingente das identidades negadas é um tipo de mal necessário ao qual não se pode renunciar quando se está diante de ataques discriminatórios” (p. 39). Mesmo que a maioria dos ataques discriminatórios no campus não sejam do tipo explícito.

²⁷ “As expressões mais grosseiras de antipatia racial são ainda impregnadas de dominação imperial e colonial. A negação, a culpa, e a vergonha induzidas pela melancolia significam que essa óbvia aversão é geralmente considerada desagradável, indiscreta, de má reputação e ofensiva. Mas os códigos culturais subjacentes permanecem vivos” (PAUL GILROY, 2004, p. 156).

É nítido o efeito do SISU nessa modificação, com a vinda de estudantes de outros Estados e mesmo de mais alunos da cidade de Palmas a frequentarem o campus. Eu sempre dava carona para os estudantes no trajeto de Palmas para Porto Nacional e as conversas na viagem de quase uma hora apontavam para essa movimentação. Afinal, a cidade de Porto Nacional, mesmo tendo sido marcada por um histórico de resistência da população negra e indígena, foi cada vez mais sendo influenciada por religiões de matriz cristã, em especial, pela vertente evangélica, ou seja, a quantidade de estudantes evangélicos no campus de Porto Nacional é bastante expressiva, forjando muitos corpos dali num ‘recato’, numa ética que rechaça muitas das manifestações típicas dos antigos Quilombos.

Nessa direção é que a contribuição de F. Fanon (1952; 1968) é decisiva. O autor esmiuça a forma como o racismo atravessa os corpos negros no mundo ocidentalizado, globalizado, quando nem antigos quilombos ou cidades mais afastadas dos grandes centros urbanos deixaram/deixam de ser afetados pela branquitude como um ideal a ser perseguido, como um ideal de si projetado no Outro/outro: para os corpos negros, mais do que um processo de alienação, no qual o sujeito se ‘perde’ no espelho que é o Outro (conforme ocorre na/para branquitude), mantém-se uma cisão primitiva na qual o Outro não faz suplência, uma vez que a própria imagem não é refletida, a própria imagem, no limite, não existe²⁸.

Portanto, podemos inferir que, para além de significar a ‘positivação’ do negro, a negritude pode ser compreendida como a expressão da identidade racial negra, para além da compreensão do negro como uma marca meramente fenotípica. Afinal, a negritude não é única: muitos negros não têm uma concepção positiva atrelada à sua racialização, ainda assim já sentem/sentiram o racismo para além de sua marca de cor. Schucman (2012) atesta que são os ideais éticos e estéticos atrelados à raça que marcam a hierarquização entre superior/inferior, e não a cor em si: a autora distingue racismo biológico e racismo cultural, indicando que o último pode ser mais durável e imputar maior convencimento ‘pois oculta a discriminação racial pela justificativa cultural e mantém a ideia de superioridade moral, ética e intelectual que havia no discurso do racismo biológico’ (p. 75).

Em sua tese, Schucman (2012) identifica uma ambiguidade nos discursos de alguns dos seus entrevistados, quando expressam o reconhecimento dos privilégios por parte dos brancos e, ao mesmo tempo, nenhuma ação rumo à destituição dos mesmos. A autora ressalta seu foco nas análises ‘discursivas’, entretanto, subentende-se que ela denuncia uma contradição entre discurso e performance, entre discurso e o que é possível depreender das ações/práticas desses

²⁸ Tal ‘operação’ será aprofundada na sessão “Afetação política em Frantz Fanon”.

sujeitos. Longe de mim querer amenizar os impactos de tal ambiguidade na manutenção do racismo, mas *passo a chamar a atenção para o percurso de criticidade/transição rumo à decolonização como um processo, processo no qual é inerente algum, ou tantos, descompasso(s) entre discurso e ação, intelecto e afetação, letramento e experiência.*

Entretanto, da parte dos corpos/sujeitos brancos, não basta uma “declaração autoelogiosa de baixo grau de performatividade” (BORGES, 2021, p. 834), nem se isentar com afirmações do tipo: “Eu não sei nada sobre raça, portanto, eu vou recorrer a você (negro), e você pode me ensinar” (DI’ANGELO, 2020, p. 20). Ou se performa (alguma) criticidade ou a criticidade é inócua.

1.4 A BRANQUITUDE

Cardoso (2014), Mbembe (2014), Bento (2018) revelam o quanto a produção científica sobre a temática racial esteve centrada no negro, na ótica sobre o negro, na negritude. Sendo o cerne do racismo a ‘ocultação’, o ‘apagamento’, a ‘negação’ daquilo que se relaciona, inicialmente, a determinada caracterização fenotípica/biológica e, posteriormente, à territorialidade, à ideia de ‘provincianismo’, assim com a cultura e religião relacionada a essas territorialidades rurais/africanizadas, tais autores asseveram o quanto a posituação do negro só poderia advir da própria negritude, da potencialização dos corpos efetivamente marcados pela degradação racista. Nesse sentido, tais produções inicialmente mantêm o negro como o tema/problema a ser decifrado/compreendido e, na mesma medida, a invisibilização do ‘branco-tema’.

Cardoso (2014) considera a importância de avanços rumo às análises da questão racial em termos não-binários, em especial no sentido de dar visibilidade/afirmar identidades indígenas, asiáticas no rol da discussão, entretanto, indica que “Não convém desconsiderar a ideia de negro e branco, enquanto eles atuarem na sociedade” (2014, p. 47). É preciso considerar as complexidades inerentes à constituição racial, as diferenças entre os ‘marcadores’ raciais em diferentes territórios e culturas, mas sem deixar de considerar que a lógica da racialização é, necessariamente, uma lógica de contraste.

O papel, o *locus*, a legitimidade, a relevância da mulher branca/do homem branco no posicionamento antirracista, tendo em vista a forma como estes (re)produzem e são afetados pelo racismo, tem sido foco de estudos no Brasil há poucos anos. Cardoso (2010) localiza os

‘critical whiteness studies’²⁹ nos EUA e Reino Unido desde a década de 1990 como percussores dessa linha de investigação, além da contribuição de autores negros como Albert Memmi, W.E.B. DuBois e Steve Biko; no Brasil, faz referência à produção de Guerreiro Ramos e Maria Aparecida da Silva Bento, também negros, na problematização daqueles que exercem papel de opressores na situação de desigualdade racial. Mais recentemente, estudos da branquitude são desenvolvidos também por autoras brancas como Robin DiAngelo, Lia Schucman, Liv Sovik, Thais Regina S. Borges. Todos estes definitivamente influenciados por Frantz Fanon.

A branquitude tensiona o conceito ‘branco’, como uma identidade de contraste, conforme explicita Cardoso (2020):

‘Eu me faço na medida que te faço’. Na cultura ocidental, possui uma hierarquia. ‘Eu me faço superior na medida em que te faço inferior’. ‘Eu sou branco superior na medida em que você é inferior. Sem você existir enquanto inferior, eu não existo enquanto superior’. Essa lógica ocidental serve para homem e mulher, para ocidente e oriente, para heterossexual e homossexual. É a mesma lógica de contraste que possui uma hierarquia (p. 75).

De acordo com Faustino (2020), para firmar a Eupora como única nação válida no contexto da universalização das relações capitalistas, o branco vira a imagem do bom, belo e verdadeiro, mas também sua existência passa a estar vinculada à exclusão do seu outro que é o negro.

O racismo e a racialização não são só a inferiorização, mas são também a transferência das contradições. A humanidade é contraditória e a Europa também é fruto de contradições sociais, mas essas contradições só passam a ser vistas no outro, nesse não humano, nesse outro que é o oposto do branco. Esse que vira o símbolo do mal, da violência, o símbolo das falhas (p. 81).

Sousa Santos (2019) enfatiza o quanto essa simbologia da branquitude está atrelada à lógica patriarcal, na mesma medida em que está atrelada à lógica capitalista. Afinal, o *locus* da ‘não-contradição’ é fundamentalmente projetado no **homem** branco: quem ‘desbrava’ (no sentido de tornar menos selvagem) o novo continente é o **homem** branco; quem é o detentor do capital é o **homem** branco. Nessa direção, a psicanálise, em seus primórdios, contribuíra decisivamente para legitimar o poderio masculino no mundo ocidental. Ao alçar o ‘falo’ como o cerne/o simbolismo das Leis civilizatórias ocidentais, como um ‘operador/mediador’

²⁹ ‘Estudos críticos da branquitude’.

necessário e universal corrobora para a consolidação da lógica patriarcal, machista, misógina que também se tornara universal e inerente à branquitude.

Mas assim como a negritude não é única, não é fixa, a branquitude também não o é. Se nos primórdios da colonização o ideal da branquitude era o homem europeu, nos dias atuais é o homem estadunidense, na medida em que o centro do poderio capitalista, há mais de meio século, passou a ser os EUA. Ainda assim, conforme explicita Cardoso (2014), a branquitude dos/nos brasileiros tem vicissitudes distintas da branquitude dos/para os estadunidenses, em função das características de cada uma dessas nações. Nos moldes europeus, os brancos portugueses eram considerados ‘menos brancos’ do que os brancos espanhóis, uma vez que a base da mão de obra escrava nas colônias espanholas, população que passara a incrustar-se na própria genética dos espanhóis, apresentava características fenotípicas menos identificadas com o negro retinto.

O ideal do branqueamento, no caso do povo brasileiro, inclui maior rejeição/negação do branco português (branco menos branco) do que dos demais imigrantes colonizadores³⁰. Por outro lado, Cardoso (2014) dirá que, na atualidade, há mais rejeição por parte dos estadunidenses do que pelos brasileiros pela ‘parte negra/não tão branca’ dos corpos. Mas tal consideração não torna os brasileiros menos racistas conforme se vê propagar eventualmente, indica somente um marcador da branquitude ‘à brasileira’.

Tal ‘absorção’ dessa parte negra pelo brasileiro é identificada por Schucman (2012) nas diversas formas como os próprios brasileiros (ao menos os paulistanos, que são o foco de sua pesquisa) se autoidentificam: moreno, pessoa de cor, marrom, escurinho, encardido. Para a autora, essas formas de classificação eliminaram, não raramente, a identificação dos mestiços com a negritude “e fez com que estes, nesses casos, não se classificassem como negros, bem como ajudou para que permanecessem intactas todas as estereotípias e representações negativas dos negros” (p. 44).

Em sua pesquisa de mestrado, Cardoso (2012) apresenta uma importante distinção entre branquitude crítica e branquitude acrítica, sendo branquitude crítica aquela que se declara antirracista publicamente, uma vez que não há como afirmar que o branco consiga performar seu antirracismo em todos os âmbitos/tempos de sua vida, em função de ‘amarras mentais’ racistas³¹. Já a branquitude acrítica é aquela que se declara racista (eu acrescentaria, que

³⁰ Cardoso (2014) relembra falas propagada no senso comum de que seríamos uma nação ‘mais civilizada’ caso tivéssemos sido colonizados por espanhóis.

³¹ Cardoso (2012) indica que, do ponto de vista do negro, só é possível afirmar a criticidade do branco naquilo que é revelado em âmbito público, uma vez que não há como exortar definitivamente os traços, as ações de racismo advindas do corpo branco após mais de 500 anos de vivência de branquitude.

performa o racismo) em espaços públicos e privados. A partir desse conhecimento, passei a considerar minha performance como branquitude crítica, mas sem demarcar que os ‘lapsos’ racistas/algumas performances racistas aconteçam somente em espaço privado.

Também é bastante frutífera a categorização entre ‘branco-drácula’ e ‘branco-narciso’ que Cardoso (2014) apresenta em sua tese de doutorado. O ‘branco-drácula’ se assemelharia mais à branquitude acrítica (associação minha), uma vez que ‘vê os outros como presas a serem devoradas’, sendo incapazes de qualquer reflexão acerca de si mesmo, ‘uma vez que sua imagem não aparece no espelho’ (p. 143). Seria o protótipo do que passarei a descrever como a operação de um nível de negação³² que o exime de experimentar qualquer incômodo diante da opressão/violência racista (seja no âmbito social ou diante da própria violência), uma vez que atua/devora/violenta, supostamente, extirpando a ‘diferença’ pela raiz. Em psicanálise, trata-se de uma forma ‘perversa’ de lidar com a negação (diversas formas, na realidade, porque a perversão não é única), mecanismo que será melhor explicado adiante.

O ‘branco-narciso’ – aquele que olha para si mesmo como ideal, perfeito, divino - não deixa de ser algo inerente à branquitude crítica, porque mesmo que nos empenhemos em performar antirracismo, a potência do investimento narcísico durante tantos anos de colonização/colonialidade ainda não destituiu o espelho dessa imagem idealizada. Mas é preciso considerar que uma vez atingidos pelo narcisismo, uma vez que ao menos uma - qualquer que seja - imagem se reflete, pode ser possível a reflexão/afetação pelo Outro negro.

Bento (2002) se empenhou em descrever o narcisismo inerente à branquitude, como um mecanismo de manutenção ‘silenciosa’ dos privilégios. Enquanto eu destacarei os mecanismos de negação e projeção como indissociáveis no racismo estrutural, Bento (2002) enfatiza a ‘projeção’ na constituição da branquitude, na qual o branco ‘projeta’ sobre o negro tudo o que pode representar a diferença, que pode ameaçar a ‘idealização’ de si³³. A autora reconhece que há um narcisismo inerente ao processo de torna-se sujeito, e o que denuncia, portanto, é a manutenção desse estado narcísico na branquitude, uma vez que a ameaça externa, por conta das ações das ideologias sociais “ganha contornos físicos e psíquicos que oferecem argumentos aparentemente objetivos para que o psiquismo com problemas, escolha esse ou aquele grupo social como inimigo” (p. 45). Ou seja, na branquitude, essa predisposição narcísica ganha

³² Negação que adiante será descrita como (de)negação: negação da própria negação, em nível inconsciente.

³³ Mantenho uma certa distinção com a autora acerca da forma como opera o mecanismo de projeção no racismo, entretanto, ao fim e ao cabo, ambas afirmamos o recrudescimento do narcisismo na branquitude. Afirmo, com Faustino (2022) que a branquitude é a ‘projeção’, em traços/sujeitos, objetos eleitos, de um ‘eu idealizado’, superior. Os traços da ‘diferença’, toda e qualquer que o afaste dessa projeção idealizada são ‘negados’/excluídos externa e internamente nos protótipos de relacionalidade. Negados e (de)negados.

aportes materiais que ‘legitimam’ a exclusão, as desculpas incessantes, o recrudescimento de um ‘pacto’ de silêncio entre os brancos.

Schucman (2012) traduz o termo “Racial Literacy”³⁴ (Twine, 2006) como

um conjunto de práticas que pode ser melhor caracterizado como uma prática de leitura – uma forma de perceber e responder individualmente às tensões das hierarquias raciais da estrutura racial – que inclui o seguinte: (1) um reconhecimento do valor simbólico e material da branquitude; (2) a definição do racismo como um problema social atual, em vez de um legado histórico; (3) um entendimento de que as identidades sociais são aprendidas e um resultado de práticas sociais; (4) a posse de gramática e um vocabulário racial que facilita a discussão de raça, racismo e anti-racismo; (5) a capacidade de traduzir e interpretar os códigos e práticas racializados de nossa sociedade; (6) e uma análise das formas em que o racismo é mediado por desigualdade de classes, hierarquias de gênero e heteronormatividade (TWINE, 2006, p. 344 *apud* SCHUCMAN, 2012, p. 104).

Na presente tese, uma vez que adoto referenciais psicanalíticos para análise dos afetos da (minha própria) branquitude, compreendo que o reconhecimento do racismo pelo branco extrapola os termos propostos por Twine (2006), entretanto, passo a fazer referência ao termo ‘Letramento Racial’ como o conhecimento de uma gramática, um arcabouço intelectual específico sobre o tema que não necessariamente ‘facilita’ a discussão de raça, racismo e antirracismo – uma vez que essa nunca será uma discussão ‘fácil’- mas que é essencial rumo a uma ética decolonizante.

1.5 APORTES DECOLONIAIS

Para a presente tese há algo que não se pode perder de vista sobre os aportes decoloniais: ao mesmo tempo em que revelam o processo de ‘aniquilação’/desaparecimento de grupos culturais, identidades afro-indígenas, corpos endemonizados durante séculos, revelam a “energía irredutible de los seres humanos humillados, vilipendiados, olvidados e marginalizados” (MIGNOLO, 2005, p. 27)³⁵. Tal tensão não revela uma contradição, afinal, durante muitos séculos toda essa *energía* não apresentara potência de transformação/resistência diante de um cenário de ampliação/reificação do poder, do saber, da *egotrip* da branquitude;

³⁴ Ao traduzir o termo para o português, Schucman (2012) adverte que a tradução literal seria ‘Alfabetização Racial’, mas indica que “Letramento Racial” parece alcançar melhor a ideia original da autora, uma vez que abarca a cultura envolvida na decifração dos códigos.

³⁵ “energía irredutível dos seres humanos humilhados, vilipendiados, esquecidos e marginalizados (MIGNOLO, 2005, p. 27)”.

diversos autores localizam o desvelar dessa potência, em termos globais e acadêmicos, a partir de determinações históricas ocorridas nos últimos 30 anos.

Alguns textos/posicionamentos (tratados insurgentes) de potencial decolonizante são identificados desde o século XVII (WALSH, 2014; MIGNOLO, 2007), mas o crescente fortalecimento do capitalismo global e dos moldes liberais e neoliberais no desenrolar civilizatório demonstram que essa energia dos povos subjugados permanecera ‘marginal’. Portanto, passo a definir um recorte temporal - desde a década de 1990 até os dias atuais – apoiada em autores como W. Mignolo, B. Sousa Santos, E. Glissant e L. Berlant, como uma temporalidade na qual os aportes/as performances/as narrativas/as manifestações decolonizantes passam a abalar as fronteiras antes muito rígidas – de poder, de saber, de ser.

Entre os autores decoloniais é possível verificar uma distinção entre perspectivas acerca do que seria um ‘disparador’ do processo decolonial. Por exemplo, Quijano (1992) indica que “en primer término [es necesaria] la decolonización epistemológica” (p. 447)³⁶, no intuito de viabilizar uma nova comunicação intercultural; já Dussel (2016) dirá que um movimento transmoderno inicia-se a partir de questionamentos/reposicionamentos internos às próprias culturas historicamente subjugadas. Tal dilema pode ser compreendido com um paralelo acerca da tensão entre afeto e racionalidade no processo de decolonização do ser, conforme venho apresentando: não há como sobrepujar uma ou outra determinação, sendo que a prevalência de um ou outro ‘disparador’ parece se modificar a cada caso.

Mas os autores decoloniais são unânimes em destacar os últimos 30 anos como o momento no qual o pensamento decolonial começa a traçar sua própria genealogia: se a partir desse ‘liderazzo’ ainda não se vislumbra uma modificação ética contundente entre colonizadores e colonizados, o campo estético é definitivamente outro. Glissant (2010) denomina tal cenário de ‘caos-mundo’ (2005), Berlant (2020) de ‘estética da precariedade’, cenários nos quais o ‘resíduo’, os ‘rastros’, as incongruências próprias de um esgarçamento neoliberal não são mais possíveis de ocultar/negar. Enquanto Glissant (2005) esboça tal cenário como indício de uma utopia humanizante – mesmo dizendo da angústia inerente ao mesmo - Berlant (2020) o situa em termos de uma reconfiguração da crise civilizatória, mas uma reconfiguração que tem impactos definitivos em especial para a branquitude, uma vez que a precariedade já é vivenciada há séculos pela população negra.

Em termos afetivos, Gilroy (2006) descreve essa ‘crise’ como melancolia, utilizando o paradigma freudiano no qual há uma dificuldade de elaboração do luto; no caso em questão,

³⁶ “em primeiro termo [é necessária] a decolonização epistemológica” (p. 447)

um apego à lógica imperial/colonial que não pode ser abandonada e que se traduz fundamentalmente como ignorância, culpa e vergonha. Esses mecanismos defensivos manifestados por corpos brancos/corporeidades embranquecidas serão detalhadamente descritos no capítulo 4.

É importante salientar algumas ‘tensões’ inerentes à discussão do afeto no âmbito da (de)colonialidade: por um lado, venho reiterando a existência de uma única corporeidade no mundo ocidentalizado, a saber a corporeidade identificada com a branquitude; por outro lado, é também possível afirmar – a partir da influência maciça do racionalismo cartesiano – a destituição de toda corporeidade, da corporeidade que associamos à sensibilidade, à imaginação, ao afeto-ação, uma vez que o conhecimento válido fora condicionado a essa destituição, e que o retorno/estímulo a essa sensibilidade possibilitaria um confronto com o genocídio da população não-branca.

Por essa lógica, a vertente teórica denominada ‘virada afetiva’ (SOLANA; VACAREZZA, 2020), encabeçada por teóricas feministas e ativistas negras/negros, afirma que estamos vivenciando uma virada na qual o afeto passa a ser determinante nas concepções de mundo e da própria ciência ocidental, à medida das mudanças sociohistóricas vivenciadas nos últimos trinta anos. A perspectiva denominada ‘virada afetiva’ se apoia na ideia de que os afetos estiveram ‘fora de cena’ no *modus operandi* colonial, ou ao menos, estiveram pouco operantes e, como contraponto a uma racionalidade que se tornara nociva, associam o afeto, fundamentalmente, à positividade/amorosidade que estivera ausente em toda construção da lógica ocidentalizante.

Já a construção psicanalítica do afeto, ainda que, ao fim e ao cabo, acabe por privilegiar uma interpretação em seu outro extremo – o da negatividade – me parece a abordagem psicológica que mais se aproxima do afeto em sua dicotomia-includente entre positividade e negatividade, além de auxiliar sumamente o desvelamento psicossocial do/no racismo, conforme nos expõe F. Fanon. Nessa direção, convido-os a um aprofundamento do conceito de afeto em psicanálise, conceito tão ‘escorregadio’ (MENEZES, 2007)³⁷, para auxiliar o deslocamento da concepção abstrata/asséptica de afeto para sua acepção política/estética.

³⁷ “... estamos lidando com uma semântica carregada, difícil de controlar, escorregadia” (MENEZES, 2007, p. 236)

CAPÍTULO 2 – AFETO-ANGÚSTIA vs AFETO-AÇÃO

2.1 AFETO vs AFETAÇÃO

Baruch Espinosa (1677/2009) é um autor incontornável se tratando desse tema e as primeiras concepções de S. Freud relativas ao tema associam-se às ideias desse autor. Espinosa distingue afecção de afeto, sendo afeto o que acontece à mente quando um corpo é afetado, o que seria o aspecto narrativo/ideativo da afecção, e sendo a afecção o ‘efeito de algo sobre o corpo’. Para o autor, diante da exposição/interação com/no mundo, os atributos (de corpo e mente) se exprimem diferenciadamente mas seus efeitos são simultâneos, indicando a indissociabilidade/paralelismo entre corpo e intelecto. Ao reconhecer a potência do campo imagético/corporal na determinação humana e social indica que a afetação não depende de uma proximidade física do outro, expandindo a temporalidade da afetação (ou seja, podemos ser afetados por imagens virtuais ou imagens internas, memórias de acontecimentos), aspecto que auxilia a compreender a complexidade das relações afetivas.

A pioneiríssima contribuição de Espinosa é o fato de conferir a diminuição da potência de agir à negligência/negação dos efeitos imagéticos na constituição do conhecimento de si e dos outros. Entretanto, ainda que o autor reconheça o campo imagético/sensível/corporal nas determinações subjetivas e/ou sociais, acaba por manter o privilégio do conhecimento de segunda ordem - racional/complementado pela razão -, enquanto potência de ação/transformação subjetiva e social, uma vez que essa ‘complementação’ é a que possibilita a experimentação de afetos ‘alegres’. Afetos ‘tristes’/impotentes são experimentados, na perspectiva do autor, quando não há a complementareidade racional autônoma - conhecimento de primeira ordem - diante da afetação imagética.

Embora as ponderações de Espinosa sobre os afetos tenham lançado ‘luzes’ sobre a potência da corporeidade como mediação inequívoca entre o Real e simbólico, entre o possível e o impossível de sentir/de conhecer, o conhecimento ocidental posterior manteve-se pautado nas meditações cartesianas, sob as quais a forma de conhecer o mundo são destituídas de imanência, de ‘encarnação’, de toda ‘re-ligação’ do conhecimento com a esfera do sentir/do porvir. Diversos autores se embuíram de teorizar sobre os afetos na Modernidade mas suas contribuições, que são riquíssimas em muitos aspectos, não têm servido para a tomada do campo afetivo como constitutivo da cena política, permanecendo restritos ao âmbito clínico ou a

investigações abstratas das/nas relações institucionais.

2.2 DESLIZAMENTOS DO AFETO EM S. FREUD

Os primeiros escritos de S. Freud sobre o afeto diferenciam o aspecto ‘quantitativo’ e o aspecto ‘ideativo’ do afeto, diferenciação que se aproxima daquela realizada por B. Espinosa. O aspecto quantitativo identifica-se com a ‘afecção’, a saber, indica uma movimentação pulsional, uma exigência de trabalho mental e corporal simultaneamente. O aspecto ideativo relaciona-se às diversas representações possíveis decorrentes dessa movimentação, dos encontros entre corpos (não necessariamente entre corpos humanos). Mas, assim como o fez Espinosa, esses primeiros escritos de S. Freud ressaltam a negatividade de uma afetividade que não passe pelo crivo da racionalidade, ou seja, que não seja ‘transformada’ em símbolo, que não seja nomeada/sublimada. O afeto que permanece ‘livre’ gera, necessariamente, angústia.

No que é conhecido como a primeira tópica em Psicanálise, o que haveria de ‘constitutivo/universal’ no aparelho psíquico seria sua tendência à homeostase/satisfação, subsumida à ideia de um Bem Supremo regulador do cosmos e da pulsão³⁸. A pulsão seria a energia vinculada às ‘necessidades’ de cunho biológico/intintual que não cessa de impor sua satisfação através do corpo; nesses termos, quando satisfeita, a pulsão seria ‘descarregada’, expulsa do organismo, já o ‘desvio’ da pulsão desse seu natural destino levaria ao adoecimento psicossomático (1895/1996). Como se vê, nessa primeira tópica, Freud ainda se encontra vinculado à lógica cartesiana, uma vez que a pulsão, não sendo ‘descarregada’, levaria a um descentramento do sujeito, tirando-o do seu ‘controle’, num estágio identificado como um adoecimento.

A partir do texto “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” (1905/1996) Freud passa a afirmar que a pulsão é sempre revestida de seu componente sexual, intrínseco, componente esse que se apoia na busca de uma satisfação biológica, *mas que a transcende*. É justamente ao identificar a pulsão a seu componente sexual, que Freud definitivamente distingue ‘pulsão’ de ‘instinto’, passando a substituir ‘pulsão’ por ‘libido’, e se desprendendo da lógica cartesiana.

[...] para os textos freudianos, desde os ‘Três ensaios sobre a teoria da sexualidade’,

³⁸ “Se agora nos dedicarmos a considerar a vida mental de um ponto de vista biológico, um ‘instinto’ [pulsão] nos aparecerá como sendo um conceito situado na fronteira entre o mental e o somático, como o representante psíquico dos estímulos que se originam dentro do organismo e alcançam a mente, como medida da exigência feita à mente no sentido de trabalhar em consequência de sua ligação com o corpo” (Freud, 1915^a/1996, vol. 14, p 127).

mais especificamente ao discutir sobre o auto-erotismo, Freud aponta para diferenciação da pulsão sexual do instinto, a partir do caráter contingente do objeto da primeira, enquanto que para o segundo haveria um caminho pré-formado em direção a um objeto determinado (JOÃO, 2010, p. 25).

Nos “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” concomitantemente a “Interpretação dos sonhos” (1901/1996), Freud intui (a partir da clínica) algo de ‘inapreensível do sexual’; compreende que a libido não cessa de se inscrever (portanto, não se trata mais de viabilizar sua ‘expulsão’). Nos sonhos, atos falhos e sintomas operam-se condensação e deslocamento da libido, mas sempre há um ‘excesso’ libidinal que geraria angústia. Nesse momento, portanto, os interesses de S. Freud se voltam para a busca de eventos externos que poderiam impedir a representação pulsional, localizando a ‘castração edípica’³⁹ como o evento primordial para esse processo.

Em ‘A repressão’ (1915b/1996) S. Freud concebe a angústia como causada por eventos que remetem ao recalque originário que - a essa época – baseia-se na internalização peremptória pela civilização ocidental de ‘organizadores’ pulsionais a partir do assassinato do pai da horda primitiva⁴⁰. O recalque primário remete à impossibilidade de ‘satisfação’ sexual e/ou sublimação de toda a libido, sendo a angústia gerada por eventos/situações que remetem ao recalque originário. Essa primeira teoria da angústia - na qual a angústia é fruto do recalque - será modificada em alguma medida, mas é importante ressaltar esse momento da obra freudiana na qual o afeto, ainda que seja o afeto de angústia, passa a ser vislumbrado em potência concorrente à potência do campo simbólico/ideativo na constituição subjetiva. No texto referido acima, S. Freud passa a identificar destinos diferentes para o ‘afeto’ e a ‘ideia’ como os representantes da pulsão:

Agora, a observação clínica nos obriga a dividir aquilo que até o presente consideramos como sendo uma entidade única, de uma vez que essa observação nos indica que, além da idéia, outro elemento representativo do instinto tem de ser levado em consideração, e que esse outro elemento passa por vicissitudes de repressão que podem ser bem diferentes das experimentadas pela idéia. Geralmente, a expressão quota de afeto tem sido adotada para designar esse outro elemento do representante psíquico. Corresponde ao instinto na medida em que este se afasta da idéia e encontra expressão, proporcional à sua quantidade, em processos que são sentidos como afetos. A partir desse ponto, ao descrevermos um caso de repressão, teremos de acompanhar separadamente aquilo que acontece à idéia como resultado da repressão e aquilo que acontece à energia instintual vinculada a ela (p. 157).

³⁹ Nesse momento, Freud toma o mito edípico como universal à constituição psíquica, e o campo simbólico tem a primazia na constituição psíquica e social.

⁴⁰ Com o texto “Totem e tabu” (1913/1996) S. Freud complexifica a noção de recalque, extrapolando sua mítica para além dos complexos familiares, indicando uma coletividade que se organiza em torno da instituição/destituição totêmica.

O texto ‘Inibição, sintoma e angústia’ (1926/1996) é reconhecido por indicar o que viria a ser denominado como a segunda teoria da angústia, na qual se desmembram recalque primário e secundário, sendo o primeiro não mais algo imposto pela castração edípica. Tal operação (recalque primário) se desloca de uma associação inequívoca com uma sexualidade já investida de significantes culturais/morais, voltando-se para a constituição primitiva do ‘eu’. Com a retirada do caráter ameaçador da libido sem catexia, a angústia passa a ser entendida como algo de ordem primária; “a angústia está presente desde antes, desde o começo” (ibid., p. 131), um destino ‘afetivo’ inequívoco, a despeito dos destinos defensivos associados. Mas mesmo ligada a uma experiência primária, a angústia só pode ser ‘traduzida’ a partir de um arcabouço psíquico posterior, a partir desse arcabouço do Eu que advém da cisão simbiótica primária, conforme aprofundaremos adiante.

Nessa direção, é difícil distinguir o quanto essa dimensão trágica da alocação/tradução do afeto primordial como angústia é mais uma questão semântica ou é o que está na base de algo que mantém a psicanálise como arcabouço colonial/colonizante⁴¹. Entretanto, para os objetivos da presente tese, interessa os desdobramentos desse afeto-angústia na obra de S. Freud em afeto-estranhamento – que é o cerne dos afetos da minha própria branquitude. Esses desdobramentos se relacionam à distinção entre desamparo e angústia e à aproximação do afeto-estranhamento à situação primária descrita como desamparo.

A intuição freudiana apresentada em ‘O estranho’ (1919/1996) é o que me mantém apegada ao texto psicanalítico, uma vez os aportes decoloniais me apontam que sobrepular a tragédia na compreensão dos modos de relacionalidade, em detrimento de uma amorosidade/de um júbilo, é o mesmo que assumir que os afetos e/ou o corpo desapareceram em definitivo – no limite, que desapareceram o corpo negro/a negritude/qualquer possibilidade de superação da racialização. Ao contrário, no referido texto freudiano, a ênfase se encontra na apreensão corporal, estética dos mecanismos que constituem as relações humanas, apreensão que se apoia numa dialética includente (atração e repulsa, amor e ódio, passividade e violência, ao mesmo tempo), extrapolando as limitações ocidentalizantes que emanam da/na lógica psicanalítica.

S. Freud assemelha a sensação de estranhamento, que repetidas vezes experimentamos em confrontos com determinados objetos/espacos/situações (conforme passarei a descrever nos dados autoetnográficos), à situação que descrevera anteriormente como ‘desamparo’ (*Hilflosigkeit*), como algo que antecede a angústia; algo que estaria no cerne da angústia, mas

⁴¹ Essa perspectiva da angústia como um afeto primitivo será mantida até o final das teorizações lacanianas em sua releitura de S. Freud, ainda que J. Lacan indique uma concomitância entre recalque/cisão primordial e o advento da angústia, mais do que a angústia como ‘causa’ do recalque.

que se diferencia dela.

Dessa maneira, uma inscrição de satisfação/insatisfação começa a ser esboçada. À medida que o tempo passa, o bebê começa a perceber que os objetos capazes de satisfazê-lo possuem existência própria. Vão e voltam. Ausentam-se. Frustram-no. Aos poucos, é possível perceber o objeto gratificante como outro. Uma noção de exterioridade começa a ser desenhada [...] Ocorre, assim, um corte, uma separação. Não falamos aqui da separação do nascimento, mas, sim, da que remete o ser a sua *Hilflosigkeit* psíquica. Separação do Outro mítico (QUAGLIA, 2006, p.64).

O desamparo em si não é descrito como uma separação, mas como prototípico de um estado de vulnerabilidade⁴², de estar no mundo ‘sem recursos’⁴³, biológicos ou psíquicos, mas de onde advém o vínculo inescapável ao Outro. Em ‘O estranho’ (1919/1996) é possível apreender o quanto esse estado porta tanto as marcas de prazer/familiaridade/intimidade experimentadas nos primeiros meses de vida, quanto as marcas de desprazer/repulsa/desolação (essas últimas que posteriormente serão relacionadas à angústia). Mas uma vez que as ideias e afetos relacionados a esse momento primitivo do desenvolvimento são ideias e afetos associados/nomeados somente em estágios posteriores da estruturação subjetiva (donde há recursos), caberia ao estado denominado ‘desamparo’ o estatuto de ‘grau zero’ dos afetos, estado onde familiar/estranho encontram-se profundamente imbrincados, donde necessariamente se ancoram as relações objetais/repetitivas posteriores, algumas mais alegres, outras mais trágicas.

No texto “*Das Unheimliche*” de Sigmund Freud, traduzido tanto como “O Estranho” (1919/1996), ou “O Incômodo” (1919/2021), em diferentes traduções em Português, o autor se vale da dicotomia inerente ao termo em alemão, que pode indicar tanto o estranho quanto o familiar, dependendo do contexto em que é utilizado, e passa a estender tal dicotomia à análise de cenas relatadas por seus pacientes, ou vivenciadas por ele próprio, nas quais aquilo que é descrito/sentido como estranho/incômodo remete exatamente àquilo que é mais familiar, mais íntimo. E se trata de um incômodo sensorial/estético, algo que se vê/escuta/tateia/fareja, mas cujos nomes, definições, traduções escapam ao sujeito no momento em que é afetado por determinadas cenas/contatos/encontros.

S. Freud irá afirmar que o afeto-estranhamento indica a projeção para fora de um ‘duplo’

⁴² Para Butler, a vulnerabilidade “pode ser considerada uma função de abertura, ou seja, de estar aberto a um mundo que não é completamente conhecido ou previsível”, não algo necessariamente associado à possibilidade de injúria. (BUTLER, 2018, p. 100). Nesse sentido, nem desamparo, nem vulnerabilidade podem ser considerados ‘afetos’, na medida em que expressam um tempo/espço potencial.

⁴³ “Essa posição de estar sem recursos é o que Freud, em seu artigo de 1917 sobre “o inconsciente”, chama de *Hilflosigkeit*.” (LACAN, 1958-1959/1986, p. 455).

(mesmo após superada a etapa narcísica) que data de um estágio mental muito primitivo, mas um estágio em que o ‘duplo’ tinha um aspecto mais amistoso. Dirá que a conversão desse ‘duplo’ num objeto de terror não é originária, mas seria algo como “após o colapso da religião, os deuses se transformam em demônios” (p. 254), ou seja, indica que há uma gradação entre o afeto-estranhamento e o afeto-terror (mais próximo da angústia), ainda que os desdobramentos de sua teoria não indiquem que a prevalência do afeto-terror é necessariamente atravessada por determinações culturais, sociohistóricas, conforme aprofundará F. Fanon ao descrever a sociogênese nas determinações do racismo.

2.3 O AFETO-ANGÚSTIA EM J. LACAN

É Jacques Lacan quem confere à angústia o *status* de ‘grau zero’ dos afetos em seu seminário X, diferentemente do que propusemos anteriormente. Nesse seminário, ainda que o autor indique certa ‘positividade’ desse afeto, ressalta mais sua função como aquilo que separa desejo e gozo – tomando o desamparo como a experimentação que mais se aproxima do real do gozo/real do corpo, experimentação que o desejo visa suplantar. O desejo “em função de sua própria estruturação em torno da intermediação de um objeto, coloca-se como tendo em seu cerne a angústia que separa o desejo do gozo” (Sem. X, p. 350). Entretanto, Jacques Alan Miller (2012) auxilia a verificar que, ao final de seus escritos – conforme se verá adiante – J. Lacan passa a interpretar as vicissitudes psíquicas mais ao que há de inextricável entre desejo e gozo.

J. Lacan afirma que “No discurso de Inibição, sintoma e angústia, fala-se de tudo, graças a Deus, exceto da angústia” (Sem. X, p. 18), indicando que S. Freud não se aprofundara no conceito de angústia conforme ele mesmo o fará no seminário X, entretanto, o ponto de partida de suas reflexões nesse seminário é a indicação freudiana de que a angústia é um sinal, uma experimentação que supõe o esboço de um ‘eu’, de uma subjetividade remetida a um objeto (ainda que esse objeto seja o próprio corpo em determinadas situações).

Para J. Lacan, a angústia surge quando aparece no enquadramento do que já estava em casa (Heim), o hóspede hostil, o *heimlich*; portanto, considera um erro dizer que a angústia é sem objeto.

[...] O objeto da angústia é diferente do estruturado pela grade do corte, do traço unário, ele é fechado, como nas cartas/letras enviadas. A angústia é o corte, que sem a presença do significante é impensável, mas que deixa aparecer o inesperado, a visita, o “pressentimento” (pré-sentimento), anterior ao nascimento de um sentimento. Já

no mundo do significante, o do sujeito da fala, pode haver engano. Lacan ressalta que a verdadeira substância da angústia é aquilo que não engana, está fora da dúvida, é causa da dúvida obsessiva, onde se pretende evitar uma certeza assustadora (LACAN, 1963/2005, p. 88).

O objeto oriundo da grade do corte, estruturante, é o que J. Lacan denomina objeto *a*, causa de desejo. A intromissão desse objeto que precede o sujeito (mas que só passa a operar a partir de uma ‘encarnação’), em si mesma, não seria traumática, mas ao associar a primeira memória dessa relação objetual como ‘asfixiante’, ‘sufocante’, indica a angústia como ‘grau zero’ dos afetos.

A angústia foi escolhida por Freud como sinal de algo. Será que não devemos reconhecer o traço essencial desse algo na intromissão radical de uma coisa tão Outra no ser vivo humano, que, ao emergir nesse mundo em que tem que respirar, ele fica, a princípio, literalmente asfixiado, sufocado? (LACAN, 1963/2005, p. 355)

Como se lê, a questão parece intrigante até os momentos finais do seminário, uma vez que o autor intui certa ‘positividade’ desse afeto a despeito dos significantes que lhe acompanham (asfixia, sufocamento); senão positividade, ao menos a experimentação de angústia como certa ‘abertura’ na relação com o Outro, como fruto de uma ‘negação’ dialética do Outro e não um afeto de (de)negação do Outro, conforme se verifica nos casos denominados perversos. Para J. Lacan, o objeto da fobia ou o fetiche encobrem a angústia (Sem. X, p. 93).

Nessa direção, o autor descreve a angústia como um estado intrinsecamente relacionado ao afeto-ação, mas é a algo que ‘desloca’ a corporeidade *a partir de um sinal de iminente desprazer*. Nesse sentido, diferencia a angústia da expectativa: enquanto a expectativa relaciona-se a uma imobilidade corporal, “[...] é da angústia que a ação retira sua certeza. Agir é arrancar da angústia a própria certeza. Agir é efetuar uma transferência de angústia” (LACAN, Sem. X, p. 88). Essa dimensão do afeto-ação em J. Lacan está associada à manutenção da afirmação freudiana de que o afeto não é recalçado: “Ele se desprende, fica à deriva. Podemos encontrá-lo deslocado, enlouquecido, investido, metabolizado, mas ele não é recalçado. O que é recalçado são os significantes que o amarram” (Sem. X, p. 23).

De acordo com esses referidos estudos de J. Lacan, o estado de angústia é inescapável, ainda que fale em gradações na/da experimentação desse afeto. E o afeto-estranhamento é considerado o estado mais discreto em sua intensidade:

Quando essa imagem especular que temos diante de nós, que é nossa altura, nosso rosto, nosso par de olhos, deixa surgir a dimensão de nosso próprio olhar, o valor da imagem começa a se modificar – sobretudo quando há um momento em que o olhar que aparece no espelho começa a não mais olhar para nós mesmos. *Initium*, aura,

aurora de um sentimento de estranheza que é a porta aberta para a angústia. Essa passagem da imagem especular para o duplo que me escapa, eis o ponto em que acontece algo do qual a articulação que damos à função do *a* nos permite mostrar a generalidade, a presença em todo o campo fenomênico. Essa função vai muito além do que aparece nesse momento estranho, que eu quis situar aqui simplesmente por seu caráter, ao mesmo tempo o mais notório e o mais discreto em sua intensidade (LACAN, 1963/2005, p. 100).

Ou seja, a angústia, em seu cerne, é denominada ‘estranhamento’, donde a sensação de ser ‘causado’ não se traduz necessariamente em processos defensivos. O afeto-angústia passa a ser predominante à medida de uma intromissão objetual de tal monta, de tal potência de aplacamento/significação da ‘sujeição’ de estar no mundo que, segundo J. Lacan, “nos condena ao imperativo que faz com que, para nós, o gozo não esteja prometido ao desejo” (Sem. X, p. 359). É a (re)leitura que Frantz Fanon faz do texto psicanalítico que auxilia a compreender que, àquela altura, J. Lacan não estaria totalmente enganado acerca de seu diagnóstico: a suplência ocorrida desde as ‘invasões’ coloniais, tendo sido o negro/nativo identificado como dejetos - com o que é excluído/negado no processo de subjetivação - recobriria não somente o campo simbólico do mundo ocidental, mas também o nível imaginário/sensorial com tal potência que a angústia passara a ser estruturante, angústia como um afeto que se transmuta incessantemente numa fuga das (re)ligações míticas com o Outro.

S. Freud (1919/1996) remetera o afeto-estranhamento às experiências míticas, animísticas, ainda que fosse para imediatamente afirmar que essas experiências se situam num estágio de desenvolvimento ‘infantil’, estado necessariamente narcísico⁴⁴:

A nossa análise de exemplos de estranho reconduziu-nos à antiga concepção animista do universo. Caracterizava-se esta pela idéia de que o mundo antigo era povoado por espíritos dos seres humanos; pela supervalorização narcísica, do sujeito, de seus próprios processos mentais, pela crença na onipotência dos pensamentos e a técnica de magia baseada nessa crença: pela atribuição, a várias pessoas e coisas externas, de poderes mágicos cuidadosamente graduados, ou ‘mana’; em como por todas as outras criações, com a ajuda das quais o homem, no irrestrito narcisismo desse estágio de desenvolvimento, empenhou-se em desviar as proibições manifestas da realidade. É como se cada um de nós houvesse atravessado uma fase do desenvolvimento infantil correspondente a esse estágio animista dos homens primitivos, como se ninguém houvesse passado por essa fase sem preservar certos resíduos e traços dela, que são ainda capazes de se manifestar, e que tudo aquilo que agora nos surpreende como ‘estranho’ satisfaz a condição de tocar aqueles resíduos de atividade mental animista de nós e dar-lhes expressão (S. FREUD, 1919/1996, p. 258).

J. Lacan reforça, portanto, a ideia freudiana do afeto mais como ‘fuga’ de um ‘estado primitivo’ que, ao fim e ao cabo, é ponto de partida das relações objetais. Apoiada em F. Fanon

⁴⁴ Conforme veremos adiante, é justamente a manutenção dessa (re)ligação animística com o Outro que situa corporeidades indígenas e quilombolas num modo de relacionalidade que se traduz mais como ‘ambivalente’ do que angustiante em seu cerne.

(2008) é possível afirmar que, de fato, o aspecto amistoso do ‘duplo’, de um modo de relacionalidade que não seja necessariamente angustiante, ‘terrível’, fora *superado*, na medida em que os processos de negação e projeção, constitutivos de uma dialética de reconhecimento, passam a ser estruturados pela racialização. Entretanto, ainda que F. Fanon descreva os destinos dessa estruturação como uma ‘descida ao inferno’, indica que somente com o resgate de um júbilo corporal, afetivo (que estivera mascarado e não solapado), o desvelamento/superação dessa mesma racialização pode ser pensado/realizado.

J. Lacan (1949/1998) denomina ‘fantasia’ o enredo, os desdobramentos desde a primeira ‘alucinação’ da imagem do corpo, que entrelaça o que é visto/sentido e o que é dito/sentido pelo Outro, que enlaça o corporal e o significante no endereçamento ao Outro. E o autor chega a esboçar a “possibilidade de nos confiarmos a um campo apolíneo, contemplativo, em que o desejo possa ser sustentado por uma anulação de seu ponto central, por uma identificação de *a* com o ponto zero” (p. 265) entre os dois olhos, os dois olhares numa primeira captura especular, mas em seguida diz que essa possibilidade não existe:

Certamente, não, já que resta justamente o ponto zero entre os dois olhos, *único lugar de inquietação que persiste em nossa relação com o mundo* (grifo meu), quando esse mundo é espacial. É isso que nos impede de encontrar na formulação do desejo-ilusão a última palavra da experiência [...] O ponto de desejo e o ponto de angústia coincidem aqui, e, entretanto, o desejo, que aqui se resume à nulificação de seu objeto central, não existe sem esse outro objeto que chama a angústia.

A afirmação primordial do Outro, ocorrida no Estágio do espelho, também é marcada por um júbilo (uma experiência fugaz de gozo), que marca a borda corporal na qual o enredo imaginário se desenrola. Esse júbilo é recoberto de uma ambiguidade constitutiva para J. Lacan, enlaçado a experiências afetivas/cognitivas posteriores mais ou menos prazerosas, ou seja, para o referido autor, não é necessariamente associado a uma afirmação da potência corporal/de ser-em-si em contraponto à experiência da angústia - ainda que o advento colonial venha nos advertir que a experiência de racialização para o corpo negro atinge a subjetividade desde momentos muito precoces desse processo.

Vieira (2001) ressalta essa potência primária do afeto, referido a uma ‘satisfação’ corporal, ainda que ‘alucinada’ (uma vez que já não se trata do real do corpo):

O afeto aparece, no nível imaginário, como a corporificação da satisfação alucinada. No processo secundário, a satisfação perde muito sua mobilidade, pois o caráter imaginário do Outro cede a vez à sua face de matriz simbólica. O afeto então apresenta-se como significado, uma mensagem que circula na relação ao Outro (VIEIRA, 2001, p. 96).

Portanto, a própria teoria lacaniana, no momento da teorização sobre angústia como ‘grau zero’ dos afetos ‘cede’ aos apelos colonizantes, ao sobrepujar o desejo em detrimento do gozo, postulando o afeto mais em sua ‘colagem’ significante do que em sua potência de ação rumo à transformação do mundo.

De acordo com Miller (2012 apud PISETTA, 2016) é a partir da compreensão do ‘gozo discursivo’, já ao final de suas elocurações, que Lacan passa a compreender *o afeto como ‘outrificação do corpo’, constituído com/pelo Outro via registro/manifestação no corpo, e não como mero entrave/apêndice ao campo simbólico*. Miller (2012) destaca que nesse momento do ensino de Lacan a noção de gozo no bojo mesmo do discurso introduz uma relação de interdependência (não-linearidade) entre estas duas esferas.

Para Miller (2012), a postulação lacaniana de um gozo no saber comporta a seguinte formulação: “o significante representa um gozo para um outro significante” (MILLER, 2012, p.96). O gozo agora partilha da cadeia simbólica, sendo-lhe essencial, e podemos até supor, acompanhando o autor, que é o significante que permite o gozo e vice-versa [...] Um significante, assim, nunca está sozinho, participa de um sistema definidor: a cadeia. Logicamente, a cadeia nos remete à repetição, engendrada pela própria circulação dos significantes (do saber), mas aqui também ao gozo do corpo (MILLER, 2012, p. 96/97 apud PISETTA, 2016, p. 28).

Nessa direção, o gozo também está subsumido ao recalque (Lacan mantém a afirmação freudiana de que o afeto não é recalado, mas diz de um ‘limite’ ao gozo, cuja realização irrestrita, seria a própria morte⁴⁵). Se antes o contraponto de inauguração subjetiva/social amparava-se na dialética desejo/angústia, a dialética agora desliza para desejo/gozo: a partir do gozo (uma diferenciação/regozijo/experimentação corpórea), erigem-se campo imaginário e simbólico. Enquanto desejo e gozo estão sempre ‘para além’ ou ‘para quem’ do Outro/Real, símbolo e afeto presentificam/dão a conhecer o Outro/Real.

É importante considerar que o Estágio do espelho acontece em um período precoce do desenvolvimento humano (por volta do segundo semestre de vida), quando o bebê se dirige ao Outro-espelho, em busca de uma imagem que o totalize. É o olhar da mãe/de um cuidador primordial que antecipa⁴⁶ a *Gestalt* de um corpo unificado, acompanhado de significantes que

⁴⁵ É um equívoco equiparar afeto e gozo, conforme se verifica em algumas interpretações. Isso se dá na medida em que o gozo abarca o âmbito sensorial, a despeito de sua inequívoca associação discursiva. Mas enquanto o gozo é sempre evanescente/aparecimento fugaz, o afeto é *pregnância*, densidade, (com)parecimento; com potência de transformação social/individual, ainda que não seja, necessariamente, traduzido em discurso.

⁴⁶ A teorização sobre o Estágio do espelho fala do campo imaginário como algo que ‘antecipa’ a possibilidade de simbolizar, mas a teorização sobre o ‘gozo discursivo’ e o campo vivencial em Lacan indicam que há uma concomitância/complementaridade entre ambos os processos, havendo uma alternância entre a primazia de um e outro na inauguração de novas *gestalts*. Essa consideração é essencial à medida em que seria ingênuo imputar ao imaginário uma primazia em detrimento do simbólico, como simplesmente inverter a lógica cartesiana, desprezando o campo discursivo.

nomeam esse corpo, suas sensações e comportamentos. Até esse ponto a contribuição de J. Lacan é decisiva à inclusão da esfera ‘sensível’ na constituição identitária, assim como à consideração de que as *gestalts* vão se modificando ao longo da vida.

Mas, conforme vimos, J. Lacan fica a meio do caminho quanto à potência da história e da cultura no atravessamento especular. Ao mesmo tempo em que reconhece que o ‘olhar’ e os significantes imputados pela mãe/principais cuidadores são atravessados, constituídos na/pela cultura, não se atentara para determinados ‘marcadores’ culturais e sociais (agora sabemos, coloniais) que impingem que ‘confronto’ seja vivenciado de forma muito distinta para/por determinados grupos sociais, ou seja, a racialização não é tomada como determinante na ontologia do ser. Mais ainda, o autor manterá a exacerbação dos ‘descompassos’ experimentados, como ‘adoecimento’, contribuindo para manter num limbo esse grupo de população que fora historicamente mais excluída que outros grupos.

2.4 A AFETAÇÃO POLÍTICA EM FRANTZ FANON

Ao desvelar os mecanismos que geram angústia e as formas de minimizá-la (para a população branca, ocidental, patriarcal), S. Freud nomeia neurose e/ou perversão as formas mais comuns de lidar com essa angústia. Enquanto, teoricamente, o autor indica que o recalque originário (primordial) engendra uma potência ambivalente entre os afetos de estranhamento/reconhecimento, amor/ódio, agressividade/amistosidade, os casos clínicos e a sociabilidade vigentes à época indicavam que, na melhor das hipóteses, um sujeito teria que se haver, *ad eternum*, com estados de culpa e vergonha neurótica. Em seu enquadramento, S. Freud não vislumbra que no cerne da negação da sexualidade – para a qual se voltavam suas descobertas - está a exclusão do negro/do não-branco na/da cultura ocidentalizada, o que mantém as explicações para a estruturação psíquica adoecida sempre a uma distância ‘segura’ de seu desvelamento – explicações/catarses que minimizavam o ‘sofrimento’ da elite branca à época.

F. Fanon (1952/2008), de fato, é um autor decisivo no sentido apontar o atravessamento da cultura/da história no processo de colonização do ser, articulando-o a alguns pressupostos psicanalíticos. As considerações do autor assentam-se numa importante consideração de Freud acerca do recalque como uma operação subsumida às contingências sociais: Freud dirá que a operação de recalque é constitutiva e, ao mesmo tempo, contingencial, uma vez que se sustenta a partir ‘atualizações’ denominadas de ‘repressão’. Fanon (1952/2008) demonstra a retomada

dessa noção *contingencial* do recalque ao afirmar a ‘necessária’ substituição da noção de constituição psíquica pela noção de estrutura, no sentido de desprender-se de uma concepção de sujeito soliptista⁴⁷. Cita um trecho do texto que indica sua dissidência da Escola francesa de psicanálise nessa direção.

Não por acaso falávamos há pouco de Jacques Lacan: em 1932 ele, na sua tese, fez uma crítica virulenta à noção de constituição. Aparentemente nos afastamos de suas conclusões, mas as pessoas haverão de compreender nossa dissidência quando se lembrarem que substituímos a noção de constituição, segundo a Escola Francesa, pela de estrutura – “englobando a vida psíquica inconsciente tal qual podemos *parcialmente* conhecer, em particular sob a noção do recalcado e do recalcante, na medida em que estes elementos participam ativamente da organização própria de cada individualidade psíquica” (2008, p. 81).

Como se lê, Fanon remete (engloba) a vida psíquica às vicissitudes da história e da cultura sem, contudo, prescindir da noção de recalque. Afinal, a tese fanoniana em “Pele negra, máscaras brancas” (1952/2008) é de que o racismo se tornou estrutural na medida em que o processo de reconhecimento é atravessado pelo Outro, ou seja, à medida em que não existe o branco ou o negro ‘em si’, mas referidos à uma idealização/projeção/denegação, que pode tomar contornos diferentes a depender das contingências sociais. Insiste que, à medida que a estrutura social não é fixa, a estrutura psíquica também não o é.

Fanon (1952/2008) parte do pressuposto de que “O problema da colonização comporta assim não apenas a intersecção de condições objetivas e históricas, mas também a atitude do homem diante dessas condições” (p. 85), o que impinge que determinadas opressões sejam sentidas/ditas de forma diferente que outras. No caso do racismo, entretanto, o autor ‘grita’, ‘performa’ literariamente, visceralmente, a denúncia da potência cruel e opressora da colonização, responsável pelo racismo. Tal potência faz enganar o racismo como mítico, imutável, impingindo que o negro só possa ser visto/reconhecido através de máscaras brancas.

Ao afirmar que “o Outro do preto é branco”⁴⁸, Fanon (2008) denuncia a ausência de uma satisfação ‘alucinada’ já no âmbito primário da estruturação subjetiva do negro, no contexto do mundo colonizado, à medida em que só a branquitude é projetada no espelho do Outro/que é o Outro. Ou seja, mais do que uma cisão/descompasso, há um ‘vazio’ e/ou presentificação (dolorosa) de um ‘não-lugar’, ‘não-existir’. As máscaras são vestidas, até

⁴⁷ Castro-Gomes (2005 apud MALDONADO-TORRES, 2007) denuncia a manutenção da lógica cartesiana à localização de uma ‘Hybris del punto cero’ em determinadas concepções teóricas sobre o sujeito e conhecimento, como se fossem desprendidas de aportes sociohistóricos.

⁴⁸ “O que Mannoni esqueceu é que o malgaxe não existe mais. Ele esqueceu que o malgaxe existe com o europeu. O branco, chegando a Madagascar, tumultuou os horizontes e os mecanismos psicológicos. Todo o mundo já o disse, para o negro a alteridade não é outro negro, é o branco”. (FANON, 1952/2008, p. 93)

adoradas, pelo próprio ‘povo preto’⁴⁹, a fim de evitar a dor/desalento de ‘não-ser’⁵⁰.

De acordo com Fanon (1952/2008), a despeito da suposta suplência do Outro branco, seu corpo é afetado pelo racismo, pela violência simbólica e física, à medida em que o rechaço/o medo/o horror por aquele/aquilo que fora idealizado⁵¹ esfacela o esquema corporal até então erigido, algo equivalente às experiências psicotizantes:

Então o esquema corporal, atacado em vários pontos, desmoronou, cedendo lugar a um esquema epidérmico racial. No movimento, não se tratava mais de um conhecimento de meu corpo na terceira pessoa, mas em tripla pessoa. No trem, ao invés de um, deixavam-me dois, três lugares. Eu já não me divertia mais. Não descobria as coordenadas febris do mundo. Eu existia em triplo: ocupava determinado lugar. Ia ao encontro do outro... e o outro, evanescente, hostil mas não opaco, transparente, ausente, desaparecia. A náusea... (p. 105).

Souza (1998) traduz de uma forma semelhante a essa descrição fanoniana, um caso no qual o estranho é experimentado como ‘psicose’:

Experiência dramática que o agita, o inquieta, rouba seu silêncio e sossego. O paciente afetado pelo automatismo mental queixa-se de invasões, abusos, usurpações: vozes que gritam no silêncio, presunções impostas de ideias, sensções e atos, presenças forçadas que tomam seu pensamento e seu corpo, semeando estranheza, transformando território íntimo em região estrangeira (p. 158).

Ainda que corpos brancos experimentem afetos/manifestem comportamentos psicóticos, o autor indica que a corporeidade branca já nasce marcada por um tipo de reconhecimento que lhe confere algum ‘estofa’ egóico. É nessa direção que F. Fanon, aprofundando aspectos adiantados por Dubois (2021) falará sobre o ‘duplo narcisismo’ a ser superado pelo povo ‘preto’, na direção da superação da alienação racial.

Primeiramente, o branco é igualmente racializado, *i.e.*, a despeito de sua posição de privilégio, também terá a visão turva pelo véu imposto pela racialização, perdendo, com isso, parte de sua própria humanidade. Em segundo lugar, a universalização do narcisismo branco pela imposição colonial (Faustino, 2013) resulta quase sempre, para o negro, na interiorização do branco como ideal do ego (Souza [1983] 2021 e,

⁴⁹ Escrevo preto entre aspas, uma vez que já declarei minha opção por utilizar o termo negro durante essa tese. Mais ainda, por reconhecer, com Fanon (2008), que utilizar com naturalidade/propriedade determinadas terminologias concernentes às utilizadas/faladas pelo negro é típico do ‘Complexo de próspero’: “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 [...] 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).

⁵⁰ A partir de parâmetros análogos, autoras feministas dirão que somente o ‘masculino’ é projetado no espelho do Outro colonial, ainda que a anulação/negação/denegação do corpo feminino não se apresente tão radical quanto a do corpo negro.

⁵¹ “O que o ser humano projeta diante de si como seu ideal é o substituto do narcisismo perdido de sua infância, durante o qual ele mesmo era seu próprio ideal”. (FREUD, 1926/1996, p. 112)

em consequência, em uma dolorosa e sísifca luta contra si mesmo em direção à brancura (FAUSTINO, 2022, p. 84).

Conforme se verá detalhadamente adiante, esse estado psicótico/perverso pode ser interpretado com ‘falta de afeto’/desafetação: ainda que a concepção de afeto que venho defendendo é de que o afeto não deixa de operar/atuar, de que a estruturação do sujeito está atrelada à possibilidade e à forma de ‘ocupação’ do espaço/tempo entre o eu e o Outro⁵², entre-mundos, entre-seres, que se incorpora no campo da estética. Ou seja, o sujeito marcado por esse ‘duplo narcisismo’ e/ou pelo mecanismo de (de)negação estaria ‘às voltas consigo mesmo’, não (com)parecendo, não se envolvendo nas trocas com o outro.

Menezes de Souza (2019) também indica que no confronto com a diferença racial radical na colonização, uma vez que anteriormente a ‘branquitude’ estava naturalizada, o colonizador acaba por rechaçar algo da própria subjetividade. Condizente com Fanon (1952/2008) o autor dirá que o corpo negro fora ‘interpretado’ como algo primitivo, como ‘falta’, mas distancia-se do mesmo ao afirmar que toda corporeidade/subjetividade fora excluída do mundo ocidental colonial. É compreensível a afirmação de Menezes de Souza na medida em que, no *modus* de representação privilegiado/imposto pelo norte-colonizador, inclusive a imaginação/sensibilidade fora reificada, absorvida por simbolismos branqueadores, patriarcais, masculinos, heteronormativos, obliterando novas possibilidades imaginativas e/ou a possibilidade mesma de ocupar o espaço da fantasia, da brincadeira, do encontro amoroso com o outro⁵³. Mas Fanon (1952/2008) nos auxilia a compreender que o corpo do negro não desaparecera, mas que esteve/está ‘mascarado’, ocultado por um ‘excesso’ de corpo branco, cujo afeto tem sido investido na manutenção de defesas contra esse ‘fantasma’ do Outro.

O traumático é quando não há ‘acordo’, ou quase nenhum acordo nesse encontro com o Outro/outro, não há ‘bate-bola’, não há ‘brincadeira’, e o encontro passa a ser sentido como ‘fantasmático’⁵⁴. F. Fanon demonstra ter conseguido ‘atravessar’ o espaço fantasmático, traumático, mas ressalta a tensão inerente a esse percurso, uma vez que o desvelar das máscaras

⁵² “Todavia, observem que vocês só fazem reencontrar nisso uma interrogação que meu discurso já havia pontuado, no início, como essencial, qual seja, se a angústia não é, entre o sujeito e o Outro, um modo de comunicação tão absoluto que podemos perguntar-nos se ela não lhes é, propriamente falando, comum aos dois” (J. Lacan, sem. X, p. 130).

⁵³ Menezes de Souza (2019) indicará possibilidades objetivas de ‘ocupação’ do espaço da fantasia em espaços educacionais, de (re)imaginação através da presentificação do corpo, da sensibilidade, conforme veremos no capítulo 5.

⁵⁴ Ambra (2017) apresenta como uma das epígrafes de sua tese de doutoramento a frase de Fernando Pessoa: “O mundo não se fez para pensarmos nele, mas para olharmos para ele e estarmos de acordo” (PESSOA, 1914/1933 apud AMBRA, 2017, p. 281).

expõem o ‘constrangimento’ que o ‘preto’ impinge ao branco, já que a sua existência ‘preta’ equivale/remete àquilo mesmo que fora dejetado, excluído no recalque: a potência/urgência do sexo, do que há de primitivo, animalesco no humano. Ou seja, o ‘preto’ é a ‘encarnação’ do impulso à satisfação completa e imediata, portanto, sua exclusão fora essencial à ‘manutenção/atualização’ das defesas que permitiram erigir a civilização nos moldes até então conhecidos.

Partindo da experimentação de um ‘círculo infernal’ do racismo para os corpos negros - e também para corpos brancos ainda que de forma menos ‘infernal’ -, F. Fanon (2008) indica que sua superação somente acontecerá sob o vislumbre/a experimentação de um espaço de indiferenciação subjetiva e de sociabilidade sob a suspensão da racialização como traço definidor das relações que, de ocidentais, passariam a ser globais. Para Fanon (2008)

o homem é um SIM vibrando com as harmonias cósmicas. Desenraizado, disperso, confuso, condenado a ver se dissolverem, uma após as outras, as verdades que elaborou, é obrigado a deixar de projetar no mundo uma antinomia que lhe é inerente (p. 26).

Ou seja, F. Fanon (1952/2008, 1961/1968) se apoia em uma interpretação hegeliana na qual a possibilidade de experimentação de uma ‘harmonia’ entre natureza e cultura, entre eu e outro, entre as diferentes determinações sociohistóricas - o que Hegel (1992) denomina ‘reconhecimento mútuo’ ou síntese – não significa a superação das antinomias que constituem a humanidade/a subjetividade. Entretanto, no atual estágio civilizatório, é mister o desvelamento dos mecanismos neuróticos e perversos relacionados ao racismo, na direção de vislumbrar a dissolução dos mesmos, estados que são ‘sínteses’ na/da lógica da branquitude.

No caso da neurose, a angústia é tão maior quanto maior a distância entre o incômodo e sua possibilidade de decifração, mantendo o sujeito situado na ordem das trocas simbólicas/representacionais, mas com seu corpo/sua imaginação comprometidos com a normatividade da branquitude; a perversão indica um modo de relacionalidade que oblitera mesmo a capacidade de trocas simbólicas e, no limite, a própria experimentação de angústia, através da (de)negação da potência desse objeto/sujeito que faz suplência (recrudescimento da negação)⁵⁵. Especialmente após as teorizações lacanianas em psicanálise, esses ‘estados’ são tomados mais em uma fluidez (psíquica ou social) do que identificados com fixos. E assim

⁵⁵ Freud estabelece uma conexão entre o recalque (*Urverdrängung*) e a negação (*Verneinung*), evidenciando que a percepção desagradável que o primeiro barra pode chegar à consciência com a condição de ser negada, seja via *Verdrängung* (retorno do recalcado) ou *Verleugnung* (retorno do desmentido/de-negação). Portanto, sem recalque e sem afirmação primordial, não há negação. A *Verneinung* é, assim, a negação própria à neurose e à perversão (FORMIGONI, 2016, p. 127).

como as possibilidades de manifestação da neurose são muitas, a perversão também não é única, e aqui será analisada mais como um sintoma social do que em suas vicissitudes individuais/clínicas.

Na perspectiva fanoniana, o afeto seria, necessariamente, um afeto-ação, uma afetação no/pelo espaço público, no encontro com o povo. Para o autor, o que baliza performances anti-racistas é o impulso à ação, à práxis política; afetações (afeto-ações) em detrimento de afetos sedimentalizados da branquitude. Neusa Santos Souza (1998) é magistral ao traduzir essa possibilidade afetiva, para além ou para aquém do racismo, estado que se diferencia da imobilização ‘na qual o sujeito precipita a perda e se agarra ao objeto’:

Pudesse este acolher o efêmero, admitir a transitoriedade de todas as coisas, abraçar o nômade em sua transição fugaz, pudesse o sujeito dizer sim ao estrangeiro, esse passageiro da diferença, e o estranho haveria de se conjugar, não com inquietude, desalento, dor e medo, paixões tristes, mas aliar-se com a alegria do novo, com a afirmação do múltiplo [...] Só assim o estranho viria se definir como afirmação alegre da diferença, verdadeiro antídoto contra toda forma de racismo (p. 163).

Assim como Fanon conseguiu se ver/se dizer para além das máscaras (e reconhece que, para tanto, contribuíram condições materiais/geográficas/temporais concretas), grupos/pessoas historicamente colocados à margem pela Colonização têm se ‘revelado’ e mobilizado transformações sociais em produções científicas, performáticas, literárias. De forma mais contundente, os negros/as, as mulheres, as/os homo/transsexuais, surdos/cegos/grupos, com funcionamento biológico ‘aquém/além’ do que se convencionou chamar de ‘normalidade’, cada um com suas particularidades.

CAPÍTULO 3 – CENAS AFETADAS

De Souza (2021) forja a expressão ‘trazer o corpo de volta’ (‘bringing the body back’) como uma atitude decolonial que amplia a possibilidade de encontro com o outro: trata-se de um mergulho e uma ‘externalização’ de si, a partir da enunciação do nosso próprio *locus*, da nossa própria vulnerabilidade ‘negada’ na fundação do edifício colonial. Afinal,

We (the colonists) do not see ourselves as racialised subjects observing other racialised subjects. We do not see ourselves as subjects at all. We think we just see what there is. In our minds, we are just coming to conclusions based on what objectively exists. And so this racialisation of the other, which leads to a whole series of inequalities, is based on the denial of the bodies (p. 10)⁵⁶.

Butler (2018) denomina performance essa presentificação do corpo no espaço público, como mergulho/exposição que revela o entrelaçamento das condições materiais com uma (in)disposição, (im)possibilidade de interação, de afetação pelo outro, inserindo a performance no campo da estética:

Se, como Adriana Cavarero argumentou, a exposição do nosso corpo no espaço público nos constitui fundamentalmente [...] nosso pensamento não chega a lugar nenhum sem o pressuposto dessa interdependência e desse entrelaçamento corpóreos. O corpo é constituído por meio de perspectivas que não pode habitar, outra pessoa vê o nosso rosto de uma maneira que não podemos ver (BUTLER, 2018, p. 108).

De fato, fui movimentada à escrita dessa tese por uma precipitação corpórea, a partir de performances minhas e dos atores que interagem comigo nas cenas. Mas somente encontrei tradução para tal precipitação a partir dos suportes teóricos encontrados no percurso de doutorado, assim como do suporte de escuta, por minha orientadora e colegas nesse percurso. Tradução que se encontra noutro espaço e tempo, movida pela memória retroativa, em cujo movimento hermenêutico outros sentidos/espacos/tempos me foram possíveis/acessíveis, inclusive os sonhos, que passaram a me assolar durante todo o percurso da tese.

As cenas serão apresentadas em sua potência de ‘susto’/de ‘catarse’, com análises ‘precipitando’ durante a narrativa, ou seja, sem separar a mera descrição das cenas das

⁵⁶ “Nós (os colonos) não nos vemos como sujeitos racializados observando outros sujeitos racializados. Não nos vemos como sujeitos. Achamos que apenas vemos o que existe. Em nossas mentes, estamos apenas chegando a conclusões com base no que existe objetivamente. E assim essa racialização do outro, que leva a toda uma série de desigualdades, baseia-se na negação dos corpos. (p. 10)”

elocubrações e análises que me foram sobressaltando à medida em que as cenas foram tomando forma.

O que quero acentuar hoje é apenas que o horrível, o suspeito, o inquietante, tudo aquilo pelo qual traduzimos para o francês, tal como nos é possível, o magistral *unheimlich* do alemão, apresenta-se através de clarabóias. É enquadrado que se situa o campo da angústia. Assim vocês reencontram aquilo por meio do qual introduzi a discussão, ou seja, a relação da cena com o mundo. "Súbito", "de repente" - vocês sempre encontrarão essas expressões no momento da entrada do fenômeno do *unheimlich*. Encontrarão sempre em sua dimensão própria a cena que se propõe, e que permite que surja aquilo que, no mundo, não pode ser dito (LACAN, 1962-1963/2005, p. 86).

Nesse (re)aparecimento do meu corpo em cena, parece legítimo substituir o termo 'angústia' por afeto nessa citação anterior, ou seja: *É enquadrado, incorporado, que se situa o campo do afeto*. Um espaço de encontro que Vivieiros de Castro (2004) denomina 'espaço de equivocação', no qual haveria certa 'suspensão' tanto do estranhamento quanto da familiaridade, e no qual alguma utopia pode ser situada.

3.1 PRIMEIRA CENA: AFETAÇÃO PSICOLOGIZANTE

Sou professora da disciplina Psicologia da Educação e de outras que se articulam a essa temática, como Psicologia do Desenvolvimento e Educação Inclusiva, embora os nomes e os enfoques das disciplinas se modifiquem de acordo com as prioridades/focos curriculares. Uma característica marcante da atuação de professores das disciplinas (psico)pedagógicas no campus de Porto Nacional é que estes não são vinculados a uma Faculdade de Educação ou ao curso de Pedagogia da Universidade, mas contratados para atuarem em cursos específicos de licenciatura. No meu caso, sou vinculada aos cursos de Letras/Língua Portuguesa e Letras/Língua Inglesa.

Como se sabe, sempre há alunos que se identificam mais com nosso foco de ensino e pesquisa e uma forma de confirmar tal identificação é quando o aluno se matricula não somente em nossas disciplinas obrigatórias, mas também naquelas eletivas: esse era o caso de Géssica. Géssica é uma daquelas alunas 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 alunos, sei que ela veio morar em Porto Nacional para estudar, tendo morado até então somente com seus pais, na região do Jalapão. Ela morava com uma amiga em uma quitinete próxima ao campus, parte de um conjunto de quitinetes construídas ali com vistas a estudantes com o perfil de Gêssica: que querem morar próximos ao campus, mas não na residência situada dentro do mesmo, subsidiada pela Universidade, chamada “Casa do estudante”. Segundo ela, não há privacidade na “Casa do estudante”, além de muita bebedeira e bagunça.

Era notória sua vinculação religiosa, mas nunca perguntei em qual vertente. De qualquer forma, era extrovertida e com atuação de liderança em seu grupo, mesmo com modos ‘recatados’, meio tímidos. A região do Jalapão no Tocantins é um dos maiores polos da comunidade quilombola do Estado e Gêssica foi uma das responsáveis por me incentivar a viajar para conhecer a região em férias. Curiosamente, Gêssica 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 imbróglis 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 Gêssica eu conseguia perceber que tal ‘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.

Essa constatação me faz tentar lembrar se eu soube reconhecer o brilhantismo de tantas alunas (digo ‘alunas’ pelo atravessamento da minha identidade cis nesse caso) negras com as quais me encontrei na UFT... Para um certo alívio, creio que sim... Algumas tantas imagens e nomes me vêm à mente e ao coração... Reconheço que, pelos mesmos meandros transferenciais, só busquei/assumi o presente tema de pesquisa em função de alguma identificação com o povo/corpo negro, se não uma identificação plena, ao menos não um rechaço instantâneo,

imediatamente, conforme se reconhece no cerne da branquitude.

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 adentrar-me um pouco mais numa 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 alunos sobre sua relevância para a formação de professores. A pergunta me desconcertou na hora! No mesmo momento soube que repensaria a ementa, a metodologia da disciplina. Mas até conhecer a articulação entre Psicanálise e decolonização (nas disciplinas do doutorado), acreditava que os entraves estavam na articulação da Psicanálise com os moldes da academia, na transposição de constructos clínicos para o âmbito institucional, apesar dos escritos de J. Lacan acerca da Psicanálise em extensão.

O foco da disciplina era a constituição da subjetividade/do desenvolvimento conforme autores psicanalistas, todos europeus, brancos, há muito falecidos e circunscritos ao campo clínico, mesmo com algumas incursões no campo da Educação Escolar. 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 em psicanálise (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. Por exemplo: Tem esse tique nervoso em função de uma surra que ganhou aos sete anos... É agressivo porque vê sua mãe ser agredida pelo pai... Não se trata de negligenciar a potência das causas em si, mas de partir do pressuposto da complexidade das relações e da constituição humana. Em geral, a Psicanálise e os psicanalistas se gabam de que o ‘corpo’ teórico-clínico da teoria se funda justamente numa crítica ao psicologismo, ao reducionismo das explicações sobre o comportamento humano, mas 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), (re)contextualização, 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 fundamentalmente o ato de descortinar os atravessamentos coloniais e verificar o quanto/se tais enfoques são potentes no/para o contexto em questão. O termo potência aqui refere-se à capacidade de afetar corpos e mentes, simultaneamente.

Desde já, te sou grata, Géssica! Você não desistiu das aulas de Psicanálise ‘colonizada’ e fez perguntas desconcertantes que talvez eu não tivesse conseguido escutar de um corpo negro. Mais ainda, me fez conhecer o Jalapão!!!

3.2 SEGUNDA CENA: AFETAÇÃO PRODUTIVISTA

O campus de Porto Nacional/UFT 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 tal circulação desafiadora em dias de muito sol ou chuva. Tem bastante área verde em meio à terra vermelha exposta, árvores frutíferas (onde alunos e funcionários(as) ficam à espera dos frutos, 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, alunos e profissionais de todas as áreas que o compõem, mesmo que caminhando alguma distância.

Há três anos foi construído um novo e maior prédio, com uma cobertura que confere maior proteção climática, todas as salas de aula com ar-condicionado e projetores acoplados. Mas antes disso, os professores eram muitíssimo dependentes dos(as) vigilantes para questões operacionais, como ter acesso às chaves para entrada de ambientes como laboratórios ou para pegar materiais como projetores, adaptadores, apagadores, dentre outros. 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). Vale considerar que 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. E eles estiveram estáveis durante o tempo em que eu ali estive, não houve muitas mudanças no quadro desse grupo de funcionários. Hoje reconheço como eles são testemunhas oculares dos trânsitos, dos (des)encontros, dos gestos, das violências, como esta minha violência de não enxergá-los por tanto tempo. Valeria uma tese sociológica para análise da/cena universitária a partir dos olhares desses profissionais/sujeitos.

Mas num determinado momento eu consegui olhar para esses rostos, eventualmente perguntar seus nomes, nomes que eu sempre esquecia (menos o de Francisca). Nesse mesmo tempo/espço fui surpreendida ao perceber o quanto já era antiga conhecida deles, antes mesmo que eu lhes direcionasse um olhar, eles sabiam muito de mim/sobre mim, conforme fui parando para escutar. Esse primeiro reconhecimento da minha parte deu-se predominantemente em função dos aspectos burocráticos que uniam nossas profissões, mas a partir desse primeiro olhar/escuta comecei a ampliar a compreensão acerca do lugar ocupado por esses sujeitos na comunidade na qual o campus estava inserido: eram pais/mães/tios/madrinhas/vizinhos(as) de alunos; eram eles próprios ex-estudantes daquela instituição.

Uma vez que passo a desvelar os meandros da branquitude, não descarto a possibilidade de 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 muitos dos professores do referido campus.

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’ produtivista 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 alunos de Porto Nacional, 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 (uma vez que continua a ecoar em meu pensamento e atitude desde então) 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’⁵⁷ lacaniano. Realizei, num 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, pela imagem de Francisca 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.

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.

3.3 TERCEIRA CENA: AFETAÇÃO SOBERBA/COVARDE

Se os encontros anteriores dizem de uma afetação amorosa, ao menos da minha parte, o encontro com Jorge⁵⁸ revela meu desconcerto diante do corpo indígena, do/no meu primeiro e único contato até o momento com um aluno indígena. As circunstâncias foram desastrosas, mas

⁵⁷ Para J. Lacan o inconsciente é atemporal. Por isso, as sessões de análise lacaniana 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.

⁵⁸ 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.

me lembro, sinto nitidamente os afetos em questão nas cenas que irei descrever (comprovando a potência de afetos como insegurança e soberba na/da branquitude).

Jorge era aluno da primeira turma que assumi no campus de Porto Nacional, em 2014, na disciplina de Psicologia da Educação (à época se chamava Psicologia da Aprendizagem). Tratava-se de uma disciplina obrigatória no curso de Letras/Língua portuguesa. Na mesma turma havia duas alunas transgênero que me desafiavam, especialmente em relação à questão do nome social, pois temia me atrapalhar em meu direcionamento a elas, uma vez que no diário de classe constavam os nomes civis. Para minha branquitude e corpo cis/heterossexual era muita novidade ao mesmo tempo (não há forma mais amena de escrever essa frase vitimista e preconceituosa), eu me sentia desafiada, insegura, e o ‘recurso’ de enfrentamento que utilizava era ‘fingir naturalidade’. E não procurei me aprofundar, conhecer melhor, me envolver nos meandros da identidade ‘trans’. Hoje penso que eu não devia mesmo conseguir fingir e que minha cara de susto devia ser evidente.

Como Jorge era calado, sempre com um sorriso amistoso, confesso que me dediquei menos ainda ao aprofundamento das questões que envolvem a aprendizagem do sujeito indígena (e vejam que a disciplina dizia respeito justamente aos processos psicossociais que se articulam à aprendizagem). O campus de Porto Nacional adota o Programa de Educação Tutorial (PET) indígena desde 2009, que visa desenvolver atividades extracurriculares que complementam as atividades de graduação aos indígenas e dar suporte aos professores que demandarem. Durante os anos subsequentes em que estive no campus fui compreendendo melhor a importância desse projeto, mas naquela altura nem sabia de sua existência.

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/num *locus* em que sou migrante. A expressão ‘dar voz’ tem uma complexidade que deve ser esclarecida: por um lado, denota a manutenção da soberba/autoritarismo do professor como aquele que ‘controla’ a voz do outro, mas nos termos do que Sousa Santos (2018) propõe como tradução intercultural entre os que, historicamente, detêm o poder nas sociedades ocidentais e os grupos subalternizados, haveria a necessidade dessa ‘passagem’, desse momento no qual tais grupos somente serão ouvidos a partir de uma tradução pelos grupos que detêm o poder.

No caso em questão, sabe-se que os professores universitários, quase todos brancos, encarnam esse lugar de poder, de detentores de um saber colonizado no qual somente os saberes

das culturas ocidentais são valorizados, saberes da branquitude, patriarcais, machistas e racistas. Nesse sentido, é irônico que esse professor assumia a postura de ‘guardião fiel’ (Masschelein, 1996) de um espaço de troca de saberes, uma vez que ele mesmo encarna a figura do opressor. Mas já sabemos que isso não deve servir de alibi a nenhum professor branquelo. De fato, é preciso que os parâmetros curriculares de formação de professores sejam mais explícitos quanto a esse espaço afetivo/cognitivo que deve ocupar o professor universitário branco e sulista, como o são em sua maioria.

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 necessidade da tradução linguística associada à tradução cultural. Imagino que ele sabia/sentia a minha incapacidade de compreender, de ser afetada por sua forma de se expressar. Mas continuava a sorrir, a manter uma ética de compaixão 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 dele, alertando sobre possíveis desdobramentos de seu excesso de faltas.

Se há algo que meus alunos sabem é o quanto sou rigorosa com o ‘controle’ da presença. Se ao menos no campo 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 alunos por falta. Aqui passo a analisar que essa atitude condiz com uma ética do ‘cuidado’ - que pode ser mais humanizante do que subjaz a ética perversa - que ainda valoriza a reprovação como estratégia de aprendizagem -, mas não condiz com uma ética de reciprocidade.

Naquilo que Butler (2018) propõe como ética de reciprocidade⁵⁹, cada caso de falta dos alunos 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. A região de Porto Nacional abarca aldeias indígenas e comunidades quilombolas em seu entorno, mesmo não sendo o campus da UFT aquele com maior número

⁵⁹ Esse aspecto será esmiuçado adiante.

de aldeias indígenas em seu entorno.

Justamente no período em que ele cursava a disciplina de Psicologia da Aprendizagem acontecia, na cidade de Palmas (capital do Estado e localizada a 60 quilômetros de Porto Nacional), os Jogos Mundiais Indígenas, evento cuja dimensão e importância está longe de ser reconhecida pelo ‘olhar’ ocidentalizado. E Jorge participara intensamente dos jogos, o que justificaria legitimamente suas faltas e a necessidade de utilizar estratégias para que ele não ficasse 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 (será que esse fato em si já não expressava uma forma de resistência de sua parte???). Por que não fomos todos, professores e alunos 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 (*public thinking*) 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, numa 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 tese 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 fala sobre a apropriação necessária à traduzibilidade, a saber, “A apropriação é a activação da diferença num movimento da estranheza para a familiaridade” (p. 267). Conforme veremos, 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)

chama de ‘terceiro espaço’ no qual a equivocação é inerente.

De fato, entre mim e Jorge havia mais estranhamento do que familiaridade, mas criar um espaço de aprendizagem/tradução possível significa reconhecer tal 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 tal estranhamento, abafando, na mesma medida, qualquer possibilidade de encontro, de aprendizagem mútua.

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. E presumo que Jorge nem tenha sido afetado por essa covardia, por essa minha soberba, uma vez que estaria muito adiante de mim em seu processo de humanização, de ‘opacidade’ diante do excesso do Outro branco. Espero que ao menos ele se lembre de mim...

3.4 QUARTA CENA: AFETAÇÃO ENVERGONHADA

O trecho entre Palmas e Porto Nacional é de 60 km e para minimizar os gastos e a aridez da viagem, os professores que moram em Palmas 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 de 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. E ela 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). Basta lerem essa tese completa e verificarem o quanto Butler se tornou uma das principais tradutoras daquilo que acredito sobre o afeto e sobre a ética. 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 nossos alunos, 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 de Porto Nacional 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.

Helena, querida, eu te prometo que vou ler Clarice Lispector. Vinda de você a indicação, eu tenho certeza que meu mundo vai revirar, mais uma vez, rumo à humanização. E por que tenho resistido a ler Clarice até então??? Helena, com certeza, já sabe daquilo que devo saber... Daquilo que não quero saber de mim e que está em Clarice...

3.5 QUINTA CENA: AFETAÇÃO DANÇANTE

Após tantos (des)encontros narrados, me alegra 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 Iuri, 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 Iuri 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).

Iuri nascera no Estado do Rio de Janeiro, não sei exatamente em qual cidade, mas quando veio morar em Porto Nacional para cursar o curso de Letras/Língua Inglesa saíra da cidade do Rio mesmo. 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, conforme era de conhecimento público. Iuri 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 Iuri 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 Iuri era combativo quando necessário, sem perder a altivez e certa doçura.

Inseria-se exatamente no lugar de migrante que descrevo nessa tese, num lugar que lhe permitia ser um sujeito a levantar/presentificar questionamentos de padrões preestabelecidos. Se engajara na causa do “povo preto” na Universidade, mantendo uma distância crítica que é privilégio de quem vem de fora. Mas 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 -, o que me leva a crer que talvez escutasse menos ainda os alunos pretos, gays, trans ou mesmo as alunas mulheres.

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 alunos... 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. Não se trata só de vaidade. E esse percurso da tese só aumenta o meu desejo de ser professora.

Iuri 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 Iuri 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 Aprendizagem, 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 Iuri 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’. Havia também pessoas de outros cursos e outras disciplinas na oficina.

Ali fora possível constatar que Iuri já era um professor, tanto em didática quanto em 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)⁶⁰.

Na hora em que fomos convidados a dançar conforme o ritmo e os movimentos referentes às entidades do candomblé, o constrangimento desapareceu. Eu estivera ali inteira e entregue em meu corpo branco dançante. Sim, sou um corpo que aprendera a se expressar na dança desde cedo, inclusive pela dança afro. Cheguei a dançar profissionalmente tanto na adolescência quanto já aos 40 anos no grupo *Contágius* da cidade de Palmas. Com a *Contágius* participei do espetáculo ‘Ritos e Rituais’ no qual as principais manifestações dançantes do Tocantins eram apresentadas, a saber, danças tipicamente quilombolas. À época eu ainda não era professora da UFT e jamais imaginaria o quanto tal experiência seria decisiva nesse meu percurso do doutorado.

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.

Que privilégio poder dançar!!!! Viver e ter vivido outras possibilidades de expressão de mim mesma e dos Outros. Que alegria ter cruzado com você em minha vida, Iuri! E me saber filha de Exu! “Imoḷe lori ɔna re⁶¹”!

3.6 E O QUE RESTA DE MIM???

Atravessei. Ao menos percorri um tanto da travessia.

E quais são os afetos da (minha própria) branquitude revelados nessas cenas?

Vergonha.

Constrangimento.

⁶⁰ “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).

⁶¹ “Luz no seu caminho” em língua iorubá.

Covardia.

Insegurança.

Soberba.

Tristeza... muita tristeza.

Desalento.

Espanto.

Algum regozijo também.

Afetos contraditórios, certamente, mas cujo reconhecimento alçou-me à escrita e abriu-me a possibilidade de (alguma) reparação. Na realidade, essa tese não teria sido escrita caso a vergonha/o constrangimento se mantivessem como afetos predominantes em minha travessia. E devo confessar que culpa foi um afeto que eu não senti⁶², se considerarmos o percurso pelo qual “o sujeito branco passa a fim de ser capaz de “ouvir”, isto é, para que possa se tornar consciente de sua própria branquitude e de si próprio como perpetradora/perpetrador do racismo” (KILOMBA, 2020, p. 43): negação, culpa, vergonha, reconhecimento, reparação.

Kilomba (2020) indica que esses cinco mecanismos foram descritos por Paul Gilroy em uma palestra (ainda que não apresente referências sobre local ou data na qual a mesma fora proferida), entretanto, é possível vislumbrar tais mecanismos em textos nos quais descreve a melancolia como o principal sintoma de um ‘novo racismo’, ou seja, de um racismo que articula vitimização e profundo desconforto por parte de europeus/colonizadores diante do que descobrem sobre eles mesmos ao verem quão profundos são seus próprios sentimentos de hostilidade (PAUL GILROY, 2006; 2004).

Mas Paul Gilroy não aprofunda a discussão acerca dos mecanismos de negação, culpa, vergonha e reparação em termos psicanalíticos, ainda que reconheça em S. Freud a referência para situar a melancolia como o afeto primordial nesse cenário do ‘novo racismo’. Para o autor, o sustentáculo desse ‘novo racismo’ é a *negação* (grifo meu) da hierarquização biológica conectada ao racismo, acentuando-se questões culturais às expensas de questões políticas. *But*, “There are other dimensions of this patterned amnesia” (2006, p. 2)⁶³, sensações que advém dessa negação (*denial*) e que são forças sociológicas e psicológicas: culpa e vergonha. E, para além da denúncia, o autor postula o reconhecimento/conscientização e a reparação como horizontes de superação da melancolia, indicando o campo artístico como privilegiado na

⁶² Ainda que o meu ‘Letramento racial’ estivesse apenas no início no momento em que escrevi as cenas, eu já havia tido acesso ao texto “Pele negra, máscaras brancas”, de Frantz Fanon, e talvez já estivesse um pouco consciente da longa trajetória que ainda temos que trilhar, como humanidade, rumo à ‘reestruturação do mundo’, conforme expressa Fanon (1952/2008)

⁶³ “Há outras dimensões desse padrão de amnésia” (PAUL GILROY, 2006, p. 2).

promoção dessa superação.

These peculiar circumstances give artists a special mission. The psychological and emotional dispositions and political environment that are at stake here are distinctive. It means that artists can't just sort of seek to give this rejected or unwanted consciousness of the past back. You can't just fantasize about pumping the bad ideas out of people's heads and pumping in good ideas instead. This environment requires an anti-racist creativity, which is bound to certain arguments about pedagogy and curriculum and role of education and breaking the cycle of guilt and denial and ignorance, but are not reducible to that alone. I think artists have a special role to play here (PAUL GILROY, 2006, p. 4)⁶⁴

Ao sistematizar essas ideias de Paul Gilroy, Kilomba (2020) apresenta a distinção realizada por S. Freud entre negação (*denial*) como um mecanismo inconsciente que opera “através da recusa em admitir os aspectos mais desagradáveis da realidade externa, bem como sentimentos e pensamentos internos” (p. 43), uma ‘recusa em conhecer a verdade’, e o mecanismo de negação (*negation*) no qual um sentimento, pensamento ou experiência são admitidos ao consciente de forma negativa, como exemplo, “Nós não estamos tirando o que é Delas/es” ou “Nós não somos racistas” (p. 44).

A referida autora indica que a negação sobre a qual trata Gilroy é a primeira. De fato, conforme vimos anteriormente, negação (e projeção) são mecanismos nos quais se ancoram os modos de relacionalidade humana, uma vez que a verdade, o Real, o Ser são inapreensíveis em alguma medida. Todavia, no presente texto, não tomamos a negação inconsciente como algo que possa ser ‘superado’; o que pode ser superado é a alocação de determinados traços/significantes como aqueles a serem rechaçados. Essa é uma consideração relevante na medida em que os povos não-brancos, originários também experimentam medo, raiva, nojo, ancorados em outros significantes ‘negados’ na base de suas estruturações sociais/subjetivas.

Portanto, interpreto a *negação* proposta por Gilroy (2004; 2006) como base dos processos psicossociais de um ‘novo racismo’ como ‘negation’, afinal, o sujeito branco ‘naturalmente’- ainda que não seja todo o tempo ou em todas as situações - nega o racismo na radicalidade aqui apresentada. As cenas aqui apresentadas atestam tal afirmação: em termos gerais, eu performo uma branquitude crítica, eu não ‘nego’ conscientemente o racismo

⁶⁴ “Essas circunstâncias peculiares dão aos artistas uma missão especial. As disposições psicológicas e emocionais e o ambiente político que estão em jogo aqui são distintos. Isso significa que os artistas não podem apenas tentar devolver essa consciência rejeitada ou indesejada do passado. Você não pode simplesmente fantasiar sobre tirar as más ideias da cabeça das pessoas e, em vez disso, bombear boas ideias. Esse ambiente exige uma criatividade antirracista, que está vinculada a certos argumentos sobre pedagogia e currículo e papel da educação e quebra do ciclo de culpa, negação e ignorância, mas não se reduz a isso apenas. Acho que os artistas têm um papel especial a desempenhar aqui. (PAUL GILROY, 2006, p.4)”

estrutural, mas eu afirmo (afirmava) um (anti)racismo ‘abstrato’ - as situações mais evidentes de racismo -, mas negava essas experimentações ‘subliminares’ racistas – não menos violentas.

De qualquer forma, no aprofundamento de cada um dos cinco mecanismos que apresento adiante, exploro a negação (*denial*) no cerne da branquitude, mais do que a negação como ‘negation’. Além disso, mesmo que eu analise tais mecanismos de acordo com a ordem indicada por Kilomba (2020), também afirmo que, muitas vezes, não há linearidade em suas manifestações, uma vez que para/no corpo branco nenhum desses processos é permanentemente superado. Conscientemente, qualquer consideração acerca da questão só é possível a partir do *reconhecimento* do racismo, nesse sentido, é possível tomarmos o *reconhecimento* como o ‘disparador’ dos demais processos. Por outro lado, a *negação*, processo inconsciente, é o sustentáculo de qualquer estruturação subjetiva e social, donde podemos também inferir que todos os demais processos são posteriores à *negação*.

A *culpa/vergonha* (afetos tipicamente neuróticos), quando se manifestam de forma consciente – quando reconhecemos o racismo como sua causa – é concomitante ao *reconhecimento*. Mesmo o processo de *reparação*, que poderia ser pensado somente como posterior aos demais, fora aqui ‘revelado’ em uma cena vivenciada em um momento no qual não havia o *reconhecimento* do racismo em mim (A vivência da oficina fora considerada por Iuri como ‘reparação’, conforme será explicitado adiante).

Concebo a *reparação* como afetação que está embuída de afetos como ‘amor’, ‘amizade’, ‘solidariedade’, afetos que considero decolonizantes, ao contrário da ‘compaixão’, que será associada aos mecanismos ultraliberais que, discursivamente, visam à reparação, mas que não deixam de estar centrados na manutenção do assistencialismo e do individualismo.

CAPÍTULO 4 – MECANISMOS DE DEFESA DA BRANQUITUDE

4.1 A NEGAÇÃO DO ‘ESTRANHO’

A despeito do contexto colonizante no qual a psicanálise foi erigida, sua contribuição é inequívoca à compreensão dos modos de relacionalidade, inclusive daqueles que escapam à lógica colonial. Para a psicanálise, os modos de relacionalidade dizem respeito a uma dinâmica incessante, (re)atualizada com base em determinações que articulam o tempo/espaço histórico e o tempo subjetivo. Identifica uma ‘cisão’/uma vulnerabilidade constitutiva no humano, como efeito da fugacidade/esquecimento/inacessibilidade de um estado de indeterminação (indissociação divina – segundo B. Espinosa; instância/campo do Real – de acordo com J. Lacan, experimentação do Nada – postulado por Sartre), diante do qual operam mecanismos de negação e projeção, precoces e potentes (que também operam numa lógica não-ocidental, não-branca, conforme veremos em relatos e teorias adiante, ainda que com formas, intensidades e modalidades distintas).

S. Freud (1915b/1996) nomeia recalque primordial (*Urverdrängung*) essa operação ‘mítica’, um distanciamento/ocultação de um estado de indeterminação do qual nada se pode dizer ou sentir, diferentemente do que se ouve no senso comum sobre o recalque, sempre associado a afetos reprimidos. Nesse sentido, o recalque é acompanhado/revelado, em maior ou menor medida, pelos mecanismos de ‘negação’ e ‘projeção’⁶⁵, dentre outros mecanismos; enquanto o primeiro incide na negação - exclusão - da ‘incompletude’ existencial, o segundo demonstra a suplência pelo Outro/outro daquilo que é sentido como ‘falta-a-ser’⁶⁶.

Conforme vimos anteriormente, é mediante a relação com ‘aquilo/aquele’ que é negado e àquilo que faz suplência que são identificados estados mais ou menos angustiantes/alienantes nos modos de relacionalidade. Há, nessa equação, uma referência explícita à dialética hegeliana acerca da constituição humana, uma vez que é somente pela relação com o Outro – como

⁶⁵ Ainda que o mecanismo de projeção passe a operar num momento posterior, a partir de uma certa superação do narcisismo primário, as experiências primárias servem de sustentáculo aos mecanismos projetivos que serão erigidos.

⁶⁶ Essa expressão cunhada por J. Lacan é explicada por LEMKE (2019): “Pode ser lido em diversos sentidos, como a falta do ser, a aspiração à realização do ser ou a impossibilidade de realizá-lo. Carrega uma ideia de futuro, de algo que de algum modo é convocado a se projetar para a realização ao mesmo tempo em que mantém um tensionamento com o caráter irremediavelmente estático de uma falta originária [...] Há uma relação de equivocidade entre o ser e a falta, que torna impossível pensá-los como um par metafísico de oposição, como o nada e o ente (p. 126)”.

exterioridade objetiva – que nos percebemos, nos constituímos como humanidade (Mészáros, 2008). Entretanto, tendo sido a Psicanálise erigida no seio da ciência racionalista e colonialista, não chegou a aderir à utopia da síntese hegeliana, que vislumbra certa estabilidade nos modos de relacionalidade a partir de processos mútuos de reconhecimento⁶⁷. Tal utopia não se realizou pela mediação do trabalho, conforme propagava a proposta marxista, mas uma nova utopia é vislumbrada por F. Fanon (1952/2008) através da suspensão da racialização, utopia agora pautada não somente numa abstração ontológica, mas também nas determinações corporais, afetivas.

O que S. Freud intuiu em ‘O estranho’ (1919/1996) é a potência da afetação corpórea, estética, rumo ao desvelamento da associação entre negação e projeção, rumo à compreensão da estreita relação entre o que é excluído e o que é internalizado como espelhamento da projeção no Outro/outro; entre o excluído/incluído que é o Outro/outro e a (in)determinação que permanece no corpo e no discurso. Utilizo o Outro/outro para indicar que tais mecanismos operam via aspectos simbólicos considerados universalizantes culturalmente (Outro) e aspectos relacionados às especificidades das dinâmicas familiares/dos outros: pai, mãe, irmão, avós, cuidadores próximos. Em muitas culturas indígenas e de origem africana, o outro/Outro encarna/é encarnado por elementos e fenômenos da natureza tanto quanto pelos humanos próximos.

Ainda sobre a negação⁶⁸, sabemos que o seu enfrentamento, sua nomeação, sua superação (mesmo que parcial) pode ser facilitada em situações de distanciamento, espacial e/ou temporal do objeto/da situação que gera o incômodo. J. Lacan (1953-1954/1986) descreve magistralmente a potência do ‘só depois’ (après-coup), que pode ser estendida ao ‘só distante’ para a manifestação de ‘insights’ acerca daquilo que estava antes à minha frente, física e/ou temporalmente, mas eu não conseguia decifrar. De acordo com Libermann (2015), J. Lacan, ao forjar esse conceito, aprofunda a noção de uma temporalidade psíquica não-linear já prevista por S. Freud:

⁶⁷ Sabe-se que a ideia de ‘síntese’ em Hegel não se contrapõe à contradição inerente aos processos de constituição social e subjetiva (entre negatividade e reconhecimento; exclusão e inclusão), sendo aqui compreendida como uma síntese sempre transitória. Entretanto, a própria dialética hegeliana expressa o compromisso com o enquadramento colonial, no qual a utopia acaba por excluir o âmbito corporal/afetivo, sendo traduzida por LAUREANO e GONDAR (2019) como o momento em que “o pensamento é capaz de superar a perspectiva do entendimento (*verstand*) em prol da Razão (*Vernunft*)” (p. 12).

⁶⁸ Deixemos claro que estamos nos referindo ao mecanismo ‘inconsciente’/primário de negação (*to deny*) e não do que S. Freud denominou de ‘negativa’ (*to negate*); nesse último trata-se quase de um ‘ato falho’, uma afirmação ‘negativa’ que explicita justamente o seu contrário: “Negar algo em um julgamento é, no fundo, dizer: ‘Isto é algo que eu preferia reprimir’ (S. Freud, 1925/2006, p. 266).

Em outras palavras, um dado acontecimento, vivenciado em um momento em que o sujeito não tinha nem condições somáticas nem representações para integrá-lo, sofrerá uma remodelação posterior devido aos processos de desenvolvimento e adquirirá significações que permitirão a elaboração da experiência anterior, além de proporcionar eficácia psíquica (Libermann, 2015, p. 120).

J. Lacan (1986) realiza esse aprofundamento ao retomar a questão do ‘trauma’, indicando que o trauma é sempre uma reedição, algo que remonta o afeto/a experiência que marca a constituição humana vivenciada como angustiante – como acontece maciçamente nos/para os corpos ocidentalizados⁶⁹. Mas é Frantz Fanon (2008) quem irá localizar a racialização no cerne dos processos de negação e projeção no âmbito do ‘tornar-se sujeito’ no mundo ocidentalizado, ‘fissura’ automaticamente negada (por brancos e não-brancos) e que só aparece como traumática a partir de experiências concretas/estéticas/literárias posteriores. Para Libermann (2015),

[...] o *après-coup* é, por essência, o momento em que algo se organiza no inconsciente em novas relações e emerge, ao mesmo tempo, no consciente, para adquirir sentido e produzir efeito de sentido. É o estabelecimento de uma relação ativa entre dois acontecimentos que, até então, eram indiferentes quanto aos seus efeitos imediatos, mas que, na interação do encontro, tornam-se termos de um conflito, o qual é fruto deste encontro (Libermann, 2015, p. 120).

Portanto, a escrita dessa tese é uma ‘travessia’ desse trauma em mim e a aposta de que os conhecimentos teóricos sobre racismo/branquitude, por si só, não têm potência para promovê-la: o incômodo precisa ser sentido/experimentado na pele, o corpo precisa ser tomado/afetado esteticamente para que criticidade da branquitude não se manifeste só discursivamente – o que para DiÂngelo (2020) causa ainda maiores dores cotidianas às pessoas negras, “como se bastassem suas autodeclarações discursivas antirracistas para logo encerrar a questão” (p. 20).

Se no meu caso, o ‘pontapé’ para tal travessia foi uma afetação corpórea, há relatos nos quais as leituras, os conhecimentos teóricos sobre racismo/racialização foram disparadores do ‘estranhamento’ do Outro. Ou seja, corpo e intelecto são essenciais ao processo, não importando qual deles é primeiramente afetado. No caso específico de uma autoetnografia, fica evidente que as experiências particulares do autor, os dados ancorados em seus afetos não se sustentam sem a tradução, a interlocução com outras obras, sejam artísticas, filosóficas ou científicas.

Cardoso (2014) denomina ‘espaços negro-cêntricos’ aqueles (pouquíssimos) nos quais

⁶⁹ Conforme veremos adiante, as confluências quilombolas e as cosmopercepções indígenas indicam uma relação com a morte e com natureza distinta da que prevalece na lógica ocidental, relação que redimensiona essa questão do trauma.

o negro significa poder, prestígio. Indica que, nesses espaços, o branco racista tende a ficar constrangido. No caso aqui em questão, juntamente com F. Fanon (2008), afirmo que o ‘constrangimento’ já indica uma mobilização afetiva rumo ao desvelamento do racismo. Um arrefecimento daquilo que Cardoso (2014) denomina ‘amarras mentais’ que nos prendem ao racismo (que eu chamaria de amarras inconscientes). O campus de Porto Nacional não se trata de um espaço ‘negro-cêntrico’ na medida em que o poder permanece nas mãos dos brancos (professores e gestores do campus), entretanto, a ocupação/a presença/a performance em espaços antes ocupados maciçamente por brancos – como as Universidades – têm potência para ‘abalar’ essas amarras: seja rumo ao antirracismo (conforme aconteceu comigo), ou rumo ao recrudescimento do ódio.

Enquanto estive ‘confortável’, ‘segura’, até ‘ vaidosa’ na minha posição de professora branca numa realidade na qual o fosso ‘colonial’ se apresenta ‘escancarado’, o ‘estranho/familiar’ era equivocadamente nomeado⁷⁰. Hoje considero que, quando o incômodo apareceu, eu já não era mais a mesma pessoa, a mesma professora... eu passei a titubiar em minhas decisões, em minhas afirmações, em meus posicionamentos. Eu quase neguei o convite para ser professora homenageada pela quarta vez por experimentar essa sensação de ‘deslocamento’. Posso dizer que o afastamento para o doutorado me ‘salvou’, livrou o planeta de mais uma professora alienada; e sendo essa professora, formadora de professores (professora dos cursos de licenciatura), talvez isso também possa contribuir para diminuir o impacto do racismo nas/para as novas gerações.

4.2 A CULPA E A VERGONHA

Na presente análise, os afetos de culpa e vergonha supõem um arrefecimento da negação inconsciente relacionada ao *locus* ocupado pelo ‘preto’, pelo ‘selvagem’ nos modos de relacionalidade ocidentais. Em cada um desses estados emocionais “o indivíduo vivencia o conflito de ter feito algo que acredita que não deveria ser feito ou, ao contrário, de não ter feito algo que acredita que deveria ser feito” (KILOMBA, 2020, p. 3). Entretanto, ainda que haja esse arrefecimento, a autora adverte que as respostas mais comuns à culpa e à vergonha pelos corpos brancos/embranquecidos são a racionalização/intelectualização. Ou seja, ainda que o corpo seja afetado por um incômodo, que pode também ser nomeado de ‘angústia’ - a depender

⁷⁰ “Só há superação da angústia quando o Outro é nomeado” (LACAN, 1963/2005, p. 369).

das vicissitudes intelectuais e afetivas vinculadas à experiência -, culpa e vergonha ainda não significam, necessariamente, *reconhecimento* do atravessamento racial no cerne desses afetos.

Eu ingresso no doutorado, quase aos 50 anos, em completa negação dos ‘efeitos do racismo estrutural’ em mim, processo denominado ‘racialização’, mas não creio que uma negação do tipo perverso, uma vez que já identificava ‘algum’ racismo no/do outro, já me declarava antirracista. Mas tratava-se de uma negação que me distanciava do negro, *afetivamente*; a tal ponto que eu não experimentava qualquer constrangimento, qualquer ‘estranhamento’ com a sua presença ou em minhas formas de interação com pessoas não-brancas. Passei a experimentar um ‘incômodo’ inespecífico até me deparar com leituras de autores decoloniais e antirracistas negros e ter a (re)velação das cenas.

Conforme vimos, S. Freud (1926/2006) e J. Lacan (1963/2005) nomeiam angústia a essa experimentação afetiva, na qual a despeito de estar vinculada a um objeto específico, esta vinculação permanece desconhecida/inconsciente (diferentemente da experimentação da ansiedade, vinculada a um objeto/sujeito conhecido que causara desprazer e cuja possibilidade de retorno gera angústia). Nesse caso, culpa e vergonha seriam formações de compromisso ‘inconscientes/neuróticas’ no sentido de ‘livramento’ da angústia, mas não necessariamente, um ‘livramento’ das ‘amarras racistas’. É nesse sentido que a manutenção de estados de culpa e vergonha por parte do corpo branco diante de confrontos ou relacionamentos com corpos negros pode ser lida/sentida como ‘*mimimi*’, ou seja, como uma substituição ‘periosa’ que pode camuflar ainda mais as atitudes racistas, numa argumentação ‘sedutora’ e enganosa de si mesmo(a).

Entretando, o percurso aqui narrado, assim como pode acontecer em tantas outras ‘travessias’ em/de corpos brancos, pode denotar certa legitimidade dos mecanismos de culpa e vergonha no processo de conscientização do racismo pelo branco: desde que estes não sejam acompanhados de explicações racionalizantes e que as corporeidades consigam movimentar-se rumo ao reconhecimento e à reparação (sem ficarem presas à cansativa retórica da culpa e da vergonha). Não estou dizendo que não mais me sentirei culpada ou envergonhada diante de dilemas racistas/relacionamentos interracialis, mas que a movimentação rumo ao letramento racial e à *práxis* que esta tese significa me fazem calar na medida da experimentação desses afetos, (re)conhecendo os meandros sociológicos que envolvem racismo e racialização, para além do meu próprio umbigo.

E destrincho os afetos de culpa e vergonha em ‘constrangimento’, sensação de deslocamento, falta de lugar, desalento, insegurança. Nessa fase de análise dos dados autoetnográficos me sinto bem mais segura e ‘presente’ em relacionamentos com sujeitos não-

brancos ou diante de impasses/discussões que dizem respeito ao racismo/misoginia/sexismo/homofobia.

Dos encontros que tive com os ‘atores’ que interagem comigo nas cenas, para apresentar o projeto e solicitar o consentimento, o encontro que me deixou mais apreensiva foi com Jorge (inclusive a escrita da cena que o envolve foi a que me afetou mais profundamente em meu racismo, chorei várias vezes ao escrevê-la e me surpreendi várias vezes com as (re)velações que foram surgindo). E analiso que, em relação aos corpos/sujeitos negros, eu experimento bem menos constrangimento do que diante de corpos/sujeitos indígenas. Neste caso, o sentimento foi de angústia mesmo, tamanha distância entre meu corpo embranquecido e a corporeidade indígena negada.

Se penso que consegui traduzir/nomear as reações dos demais atores diante da leitura das cenas (dispostas em anexo), acerca da reação de Jorge permaneço em dúvidas... E percebo o quanto a convivência reiterada com corpos/sujeitos negros pode ter contribuído para tal, ou seja, uma vez que o campus de Porto Nacional é predominantemente ocupado por corpos/sujeitos negros, que sua estética é cada vez mais negrocêntrica – além da travessia rumo à decolonização aqui relatada – cada vez mais a familiaridade parece se equiparar ao estranhamento nessa convivência. Pode-se argumentar também que eu sequer conseguira enxergar os indígenas que circulam pelo campus de Porto Nacional, ainda que sejam em número reduzido, conforme se verifica nos gráficos anteriormente apresentados.

Ou seja, os meus adoecimentos, as minhas queixas, tipicamente neuróticas, permaneciam como traduções incompletas/alienadas⁷¹, mas traduções que, de alguma forma, minimizavam sensações de estranhamento do/no/com o mundo. Mas quando iniciara minha programação/projeto para a seleção do doutorado, meu corpo já estava afetado por algo novo... não serviam mais as mesmas traduções (agora sei, racistas, elitistas, patriarcais, sexistas) para a angústia... algo se instaurara na minha forma de ser/de ensinar/de frequentar o campus, algo potencializado por estar inserida em um campus numa ‘porção’ do Brasil na qual a maioria dos alunos é negra/negro e performa a negritude, diferentemente da realidade dos alunos das Universidades públicas situadas na ‘porção’ centro-oeste/sul/sudeste, porção de onde eu migrei.

Ainda que eu não vislumbrasse as bases concretas da minha neurose, eu me ‘encaixava’ e continuo me ‘encaixando’ na categoria ‘branquitude crítica’, conforme descreve Cardoso (2010), ou seja, uma branca que publicamente se declara antirracista. A categorização entre

⁷¹ Alienação para Hegel indica a manutenção de uma subjetividade que ‘se perde’/se ‘funde’ no espelhamento de si mesmo: Na alienação “*a negação*, implícita na dinâmica do reconhecimento, adquire um aspecto anômalo, invisibilizando o funcionamento de todo o sistema” (FAUSTINO, 2022, p. 78).

branquitude crítica e acrítica, proposta pelo referido autor, me auxiliou bastante a me situar ‘racialmente’, mas o que as cenas revelam é uma certa conciliação entre branquitude crítica e ‘lapsos’/atos racistas mesmo no espaço público. Tanto porque a distinção entre público e privado é algo tênue, quanto porque o corpo branco vai fazendo a sua transição/racialização não somente de acordo com o espaço físico que ocupa, mas o faz também de acordo com uma temporalidade que é, ao mesmo tempo, social/objetiva/consciente e individual/subjetiva/inconsciente.

Mas, desde já, combinemos que afirmar as determinações inconscientes não significa, muito menos para Freud, uma autorização de descompromisso com o próprio destino, uma não implicação com as determinações históricas, sociais. Significa admitir a potência de alienação/transformação tanto dos afetos quanto dos processos racionais/intelectuais.

4.3 O RECONHECIMENTO DO ‘OUTRO’ NEGRO

Na medida em que os textos e lembranças foram (re)velando – num *après-coup* - , auxiliando a nomear/traduzir os afetos envolvidos na minha atuação como professora das licenciaturas (como vergonha, soberba, tristeza, dentre outros), inicia-se o processo de ‘reconhecimento’ do racismo/da racialização em mim. Desde então não tive mais ‘sossego’: passo a ser sobressaltada, acordada ou em sonhos, por lembranças/afetações de situações, eventos, interações nas quais o atravessamento do racismo agora me parece evidente.

No limite, trata-se de um re-conhecimento, já que a (minha) Outridade ‘negra’, ‘provinciana’, ‘erótica’ sempre estivera vinculada ao processo precoce de negação e, eventual, (de)negação posterior. Não é à toa que S. Freud adota a definição de Schelling de que o ‘estranho’ é "tudo o que deveria ter permanecido secreto e oculto mas veio à luz" (1919/1996, p. 243). Mas aqui não se trata de um reconhecimento mútuo, conforme a utopia fanoniana, mas um reconhecimento egóico que, *oxalá*, possa ter potência de afetar corpos e subjetividades negras, assim como suponho que tenha potência para afetar corpos brancos, por identificação.

Ouso dizer que em algumas das reações dos atores que interagem comigo, por escrito ou por áudio, após terem lido as cenas, há reciprocidade nesse processo e (re)conhecimento – nesse caso, (re)conhecimento, por parte deles, de uma (outra) Daniela, de uma Daniela que ‘acessou’/foi afetada/re-conectada à subjetividade ‘negra’, ‘estrangeira’, ‘excluída’ que marca seus (nossos) corpos. Helena escreve:

Nesse momento, estou surpresa e emocionada com a ‘afetação envergonhada’ da Daniela. Daniela para mim sempre representou a imagem de professora branca burguesa intelectual de posicionamento de esquerda. Ela é para mim, alguém com quem eu nunca teria proximidade, se não fosse a universidade, justamente porque eu ocupo um lugar deslocado para o ambiente burguês. Mas a generosidade de Daniela foi, apesar das diferenças de classe, ela ter me incluído [...] Por fim, Daniela é uma das poucas colegas de trabalho que me deixavam/deixam livre para partilhar ideias, dividir a carona (depois dela nenhuma outra quis dividir carona comigo), conversar amenidades, sem que minha sexualidade viesse a funcionar como mecanismo de constrangimento.

Ainda que o texto de Helena não indique um total (re)conhecimento da ‘suspensão’ da minha racialidade branca (até porque isso não ocorre/ocorreu de forma peremptória), não deixa de ser uma confirmação de um início de trajetória rumo ao antirracismo. Por parte de Iuri, a reciprocidade em seu depoimento parece mais evidente:

O que que é o descer a ladeira? É a gente de fato reconhecer que em muitos momentos da vida estamos numa posição confortável, numa posição eh... hegemônica, e a gente precisa descer sim, fazer esse exercício de descer a ladeira. Fazer esse sentido que vá fazer esse movimento contra a um ritmo numa via só. Eu posso substituir então o descer a ladeira para a construção de uma via dupla. Entende? Que eu acredito que é o foco desse trabalho. Que é o momento de reflexão da professora Daniela Campos. A construção dessa via de mão dupla. E nessa via de mão dupla são muitos encontros, trânsitos, engarrafamentos, colisões e trocas genuínas e verdadeiras também. Então finalizo essa minha reflexão sobre esse relato da professora Daniela, sobre a quinta cena. Agradecendo pela oportunidade de agora comentar sobre isso, e agradecer também a oportunidade de relembra aquela oficina e as aulas que tivemos juntos, que foram transformadoras, de fato, mas eu quero imaginar e visualizar o nosso encontro, como eu te conheci, agora eu vou remeter sempre a essa dança. Conheci Daniela dançando para os orixás e acredito que aquela oficina foi determinante sim nesse sentido. Ali uma outra Daniela saiu da sala. E agora filha de Exu. *Koba Laroyê Exu!* Que não nos falte caminhos, que não nos falte boas notícias, saúde e vida boa. AXÉ!

Géssica, por sua parte, descreve a afetação de saber que uma pergunta dela ‘boba’, tivera impacto em minha trajetória de doutoramento:

Eh... eu fiquei assim lisonjeada em saber que por mais que foi uma pergunta boba mas que você levou tão a sério e começou a repensar a sua metodologia, mas não como metodologia, né? Porque sua metodologia é maravilhosa, mas a questão que eu perguntei é porque realmente achei muita viagem dos cara lá, dos teóricos, né? Mas eu gostava muito e eu me esforçava pra entender o conteúdo, pra participar, mas por você, sabe? E não pela psicologia. Tipo, foi mais um contato com a professora do que com a psicologia. É tanto que hoje eu não gosto assim de psicologia, tanto que tinha a possibilidade de eu fazer psicologia agora. Mas eu não quis porque eu não acredito nessas coisas. Tem algumas coisas que você falava que eu acreditava, mas na maioria das vezes eu achava assim: nossa que viagem! Então Dani, falar de modo geral, assim, sobre o texto, sobre como me afetou esse texto... eu, quando eu estava lendo, nas entrelinhas do texto, eu via tipo muito a nossa relação, sabe? De professor aluno, mas também de amizade, sabe? Que a gente tem, que eu acredito, que a gente fez essa amizade, essa parceria dentro da graduação.

Os dados autoetnográficos da presente tese se erigem a partir do momento em que (re)conheço em ações/atuações minhas o engendramento do racismo, ações que antes de um letramento racial acreditava estarem assentadas em preconceitos de classe ou eram ações/atuações que não me ‘afetavam’/‘incomodavam’. Desse ‘edifício’ da branquitude eu fora afetada principalmente pela ‘ignorância branca’ e pelo ‘produtivismo’, conforme reiteram os depoimento dos atores em suas reações.

A “ignorância branca” é um termo forjado por Mills (1997) que embasa tanto os ‘moldes’ do conhecimento, amparado na ciência racionalista, que incorrem numa assepsia e num desenraizamento das vicissitudes e ‘dramas’ sociais concretos – em especial na desconsideração da catecategoria ‘raça’ como mediação inequívoca -, quanto uma estratégia perversa da branquitude na direção de se descompromissar com os dilemas raciais/patriarcais. Sullivan e Tuana (2007) traduzem bem esse termo:

At times this takes the form of those in the center refusing to allow the arginalized to know: witness the nineteenth-century prohibition against black slaves’ literacy. Other times it can take the form of the center’s own ignorance of injustice, cruelty, and suffering, such as contemporary white people’s obliviousness to racism and white domination. Sometimes these “unknowledges” are consciously produced, while at other times they are unconsciously generated and supported. In both cases, our authors examine instances where they work to support white privilege and supremacy (SULLIVAN; TUANA, 2007, p. 1/2)⁷².

O exerto de Géssica localiza/expressa o quanto eu permanecera centrada em minha ‘ignorância branca’, a ponto de ter seguido minha trajetória acadêmica e de atuação na educação até então, totalmente alienada dos/nos dilemas raciais e sua interrelação com as questões de classe e gênero. Por outro lado, sua corporeidade ‘aquilombada’ nunca aderira aos pressupostos da suposta cientificidade de uma psicanálise colonizada (ao menos no ‘recorte’ que eu apresentara em sala de aula) e, a despeito disso, conseguira manter sua afetuosidade comigo (afetuosidade que também se manifesta no momento em que ela não desiste de me ‘interpelar’, de questionar a legitimidade de tamanha ‘ignorância branca’).

Francisca, além de reconhecer a potência de sua corporeidade/sua performance em minha ‘transição’, destaca o produtivismo traduzido em uma ‘pressa’, um ‘atropelamento’ da

⁷² “Às vezes, isso toma a forma daqueles no centro que se recusam a permitir que os marginalizados saibam: testemunham a proibição do século XIX contra a alfabetização dos escravos negros. Outras vezes, pode assumir a forma da própria ignorância do centro sobre injustiça, crueldade e sofrimento, como o esquecimento dos brancos contemporâneos do racismo e dominação branca. Às vezes, esses “desconhecimentos” são produzidos conscientemente, enquanto outras vezes são gerados inconscientemente. Em ambos os casos, nossos autores examinam casos em que eles trabalham para apoiar o privilégio e a supremacia branca” (SULLIVAN; TUANA, 2007, p. 1/2).

voz, do tempo, do corpo do outro (negro) que supostamente ‘atravancava’ o meu caminho rumo a um suposto ‘sucesso’, ‘resultado’, ‘enriquecimento’. E hoje sei que o racismo parecia velado uma vez que eu desconhecia as imbricações entre fenótipo e um modo de vida alegadamente provinciano, rural, não-produtivo na consolidação do racismo brasileiro.

A Daniela mesmo a gente sempre dava bom dia, boa tarde, conversava se tá tudo bem, e ela correndo, e ia prum lado, corria e pensei, meu Jesus do céu. O que que tá acontecendo que Daniela não quieta. E perguntei o que que estava acontecendo que você só vivia correndo e ela quietou e sempre que ela me via nos corredor ela falava assim: “Francisca, pronto, quietei”, vou quietar mais um pouquinho vou ficar correndo não... mas quando pensava que não, de novo quando me via ela já parava e dizia: “Francisca, eu tenho que andar mais calma, eu tenho que fazer as coisa mais sossegada, né?” Isso é muito bom.

A partir desse (re)conhecimento, mais do que me ‘regozijar’, cada vez fico mais atenta ao meu discurso, às minhas performances nos espaços públicos com vistas a ser coerente com o antirracismo que professo, mas até mesmo pelos dados da presente pesquisa, prefiro ainda me guiar pela afirmação de DiAngelo (2020) de que “Não há convertido branco” (DiANGELO, 2020, p. 25). Tal afirmação não tem me servido como álibe para justificar performances racistas, mas para manter a compreensão do racismo como um ‘trauma’ coletivo e global, cujo tempo de ‘cura’/reparação ainda demanda grande investimento/vigília, tanto em termos de ações globais quanto individuais. De acordo com Bento (2021, p. 27) “o branco ainda precisa ser muito pressionado para não parar o ritmo de mudança que a sociedade brasileira precisa”, o que implica uma capacidade de ‘conter’⁷³/compreender/acolher àquilo que é sentido como violência reversa⁷⁴, caso queira ultrapassar a faceta perversa da branquitude.

Ao final de sua tese, a mensagem de Cardoso (2014) indica a crença, senão numa conversão definitiva/possível do branco, num engajamento frutífero das pessoas brancas rumo à transformação da sociedade racista:

O branco ao olhar para si, ao olhar para sua branquitude, pode agir de forma semelhante ao negro. Ele pode reconstruir sua identidade racial tornando-a não-racista. Depois de feita essa ressignificação de forma individual dia-a-dia, restará a tarefa de procurar transformar a sociedade racista (p. 106).

⁷³ O termo ‘conter’ aqui utilizado remete ao termo ‘Holding’ (contenção) forjado por D. Winnicott (1983) a partir da consideração da agressividade como algo a ser contido/acolhido – em circunstâncias de desigualdade - com vistas à inclusão/humanização.

⁷⁴ Caso o branco não tenha sido afetado em sua própria racialização/branquitude – e mesmo já tendo sido, em algumas ocasiões, o branco/branca se sente violentado/ameaçado pelo simples posicionamento/aparecimento do negro/negra. Mas o que denominamos aqui de ‘contenção’ se trata da possibilidade de ‘sustentar’ mesmo uma agressão, de fato, advinda de um corpo (negro/negra, indígena/indígena), uma vez que este já vem ‘suportando’ muita violência há séculos. Tal ‘suporte’ deve se situar num momento de transição, ou seja, não significa ‘benevolência’, nem uma contenção irrestrita de agressividade.

A afirmação do autor fortalece o meu impulso de escrever essa tese, mas ousou, mais uma vez, acrescentar algo à visão de Cardoso desde sua negritude, através do meu corpo branco: assim como não há um marcador objetivo/definitivo de término da reconstrução dessa identidade para que, posteriormente, nos engajemos em ações sociais antirracistas, as ações/atuações sociais antirracistas - intuitivas/afetivas/afetadas - às vezes até antecedem um processo de *reconhecimento* da identidade branca/racializada. Não há linearidade nesse processo. Aposto aqui na potência afetiva como impulso a ser valorizado/reconhecido rumo a uma ética decolonizante que, no limite, é antirracista.

4.4 A REPARAÇÃO

E passo acrescentar um ingrediente essencial a essa ‘equação’ que é a possibilidade de reparação⁷⁵ (que também tem seus limites, mas que se coaduna com a lógica da subjetividade/sociabilidade) - alguma reparação histórica, assim como uma reconciliação/regozijo, ao menos momentâneo, com a humanidade que há em mim. Para além da experiência com Iuri (que confirma alguma reparação da minha parte, ainda que à época eu não tivesse consciência disso), o processo de reparação desdobrou-se na decisão de fazer contato presencial com cada um dos atores que interagem comigo nas cenas. Tratando-se de uma autoetnografia, o cerne não é a análise das posturas, das atitudes, das falas desses atores, mas a forma como essas atitudes e falas me afetam/me afetaram. Neste sentido, inicialmente, não tinha como objetivo esses encontros presenciais e nem a solicitação do termo de consentimento - bastaria usar nomes fictícios.

Mas se trato o afeto como um tempo/espço interrelacional, entremeios, entrecorpos, passei a refletir que seria contraditório se eu não contactasse os sujeitos envolvidos nas cenas; convenhamos, eu estaria, mais uma vez, me protegendo de mim mesma. Mas, com o incentivo da minha orientadora e dos avaliadores da banca de qualificação, criei coragem e decidi entrar em contato com cada um dos atores, numa conversa aberta na qual, inicialmente, digo da relevância da interação com cada um deles no processo de reconhecimento/excrutínio das minhas afetações no/pelo campus de Porto Nacional.

De fato, os encontros foram reparadores, tanto pelo fato de ter partilhado os meus

⁷⁵ “O que pode ser reparado visa a recuperar um objeto que foi danificado, e assim inscrever o possível de sublimar, mas também mantém as marcas da violência, da crueldade vivida. Não há como restituir ao modelo de um objeto que, ao quebrar, se coloca outro (por vezes idêntico) no lugar” (CONTE, 2014, p. 89/90).

‘afetos’, naquilo que apresentam de reconhecimento e também de perversidade da branquitude, quanto pela forma unânime com a qual os demais atores se mobilizaram diante dos dados: surpresos, emocionados, reflexivos, interessados. Nesse sentido, não se trata de uma reparação para o meu próprio ego – apesar de também acontecer em alguma medida, mas o foco da reparação aqui é justamente a ultrapassagem da situação/imposição de violência da branquitude, reparação dos encontros sempre apressados, do uso irrefletido das teorias, da desconsideração dos conselhos, da desconsideração da potência dos corpos não-brancos. E foram encontros demorados, nos quais, conforme afirma Jean-Luc Nancy (apud Ghandi, 2006), houve o ‘comparecimento’ de todos os envolvidos, ou seja, um tipo de presença que promove a exposição dos corpos envolvidos e não sua mera justaposição.

No texto de Jorge há um ‘elogio’ à minha tentativa de ‘suspensão’ da racialização, ainda que deixe claro que esse meu percurso pode auxiliar ‘outros’ (*a um ser humano*), donde deduzo que ele mesmo não se sentira ajudado nem reconhecido por mim. Não creio que a leitura de meu texto, por parte dele, tenha reparado em nada tamanha violência sofrida pela corporeidade indígena na Universidade e perpetrada por mim (é na interação com ele onde localizo maior violência em minha performance), entretanto, em alguma medida, auxiliou a reparar ao menos um pouco meu escrutínio egóico, ainda que não fosse o que eu buscava ao me encontrar com ele. Ele diz:

Não posso deixar de ser quem sou, ou seja, a nossa cultura e os costumes está enraizada no sangue. É muito gratificante que você tenha esse olhar, pois essa visão pode *ajudar um ser humano* a evoluir no conhecimento, passei por cima de tudo, tentei andar como as pessoas não indígenas, mas no final sempre teve um choque cultural, convidando-me a continuar da forma como sou no que diz respeito a valorização cultural e reconhecimento da minha identidade.

E foi uma psicanalista austríaca, Melanie Klein, quem forjou a ‘reparação’ como um componente essencial à manutenção de um espaço criativo/interativo - apesar e/ou impulsionado pelo conflito. Antes mesmo de me aprofundar teoricamente nesse conceito, gostaria de exemplificar uma forma de reparação que já partilhava com meus alunos antes da escrita dessa tese: Eu dizia da minha própria atitude de pedir desculpas ou de buscar algum estudante para conversar caso me sentisse mal/reconhecesse que tive uma postura invasiva/violenta, seja ‘atropelando’ uma fala, seja desconsiderando seu posicionamento, seja tendo corrigido alguma atividade sem zelo. Veremos que o que chamamos ‘reparação’ vai muito além de um pedido de desculpas, mas que essa postura diante do ‘reconhecimento’ da violência imputada também é reparação.

É perceptível que há professores que, eventualmente, foram afetados pela est’ética violenta e discriminatória advinda da lógica colonial, mas ainda assim não tomam a reparação pessoal/subjetiva como uma possibilidade, por constrangimento ou dificuldade de dar o primeiro passo. É claro que tais ‘movimentos’ seriam inócuos caso não fossem acompanhados de movimentos sociais que também visassem a reparação material de violências/discriminações históricas, conforme vislumbramos no sistema de cotas para professores e alunos negros na atualidade. Uma vez tácito que o professor permanece investido de um poder colonial, patriarcal, sexista, e que sua ‘língua’ oficial permanece a língua da branquitude, a reparação deve passar a fazer parte do escopo de formação de professores.

De acordo com Melanie Klein (apud BUISEL, 2012), os processos de reparação são um desdobramento de uma experiência dos anos iniciais, uma experiência na qual o bebê passa de um estágio no qual há relação somente como objetos parciais (bons ou maus – que atendem ou não o desejo) a um estágio no qual passa a perceber a ambivalência dos objetos, ou seja, a percebê-los em sua integralidade. De acordo com Buisel (2012), na concepção kleiniana da criatividade humana, tal reconhecimento é condição para que ocorra a reparação da imagem deteriorada das figuras parentais

O reconhecimento do carácter global do objeto confronta o sujeito com a sua própria ambivalência, levando-o a reconhecer a coexistência do bem e do mal em si. Durante este processo surge o sentimento de culpa, na qual as ideias persecutórias ainda não desapareceram por completo, devido ao medo de vingança pelos ataques ao objeto. Este medo, juntamente com a culpa, irá fazer com que o sujeito tente reparar o objeto, sendo que o ato criativo constitui-se como um dos modos privilegiados para a execução da reparação (BUISEL, 2012, p. 23).

Conforme já vimos anteriormente, a psicanálise denomina ‘perversas’ as atitudes subjetivas/políticas que se sustentam na (de)negação da ambivalência em si e no outro, no relacionamento com partes ‘idealizadas’ dos objetos – fetiches. Já a possibilidade de reparação supõe uma ‘posição’ que Klein denomina de ‘depressiva’, ou seja, de reconhecimento/sentimento da própria agressividade; ‘posição’ porque não se trata de um estado fixo, mas um estado necessário como contraponto à criação de uma outra relação objetual. E o sujeito/o grupo que sofreu/que sofre a violência reconhece/aceita (ou não) a reparação na medida do engajamento do sujeito/grupo no processo de mudança, ou seja, a reparação é um processo.

Rezende (2020) reconhece que a angústia que pode assolar os professores, uma vez que são afetados pelo atravessamento colonial em suas práticas, angústia que corresponde a essa posição ‘depressiva’ pela urgência em reparar o objeto/sujeito violentado, subjogado. E

sabiamente fala da decolonização como um processo:

[É preciso] romper com essa angústia: “eu tenho de ser decolonial!”. É um trabalho, é uma trajetória, é coletivo e é processual. Vamos parar de sofrer com isso! Não sofra para ser, porque ser é muito essencialista. Assim, caímos na prática colonial de querer fazer ser. A nossa pressa, a nossa angústia nos torna colonizadoras/es. Sem entender a colonização, nós não vamos conseguir pensar uma formação docente que seja, no mínimo, democrática (REZENDE, 2020, p. 20).

Concordando com Rezende (2020) acerca do quão paralizante a angústia pode ser, seu posicionamento é um alento aos corpos em ‘transição’ no âmbito educacional, entretanto, caso a angústia sobrevenha – e uma vez que tratamos aqui de um processo de transição da branquitude, sabemos que angústia irá nos assolar - a reparação se apresenta como um ‘movimento’, uma possibilidade de não-desistência, de continuidade, de perseguir uma ética decolonizante.

CAPÍTULO 5 – ÉTICA DECOLONIZANTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A ‘travessia’ até então apresentada afeta minha existência, minha corporeidade, toda minha potência de ser/estar no mundo. Entretanto, no escopo da presente tese, passo a vislumbrar possíveis impactos para minha atuação na formação de professores, em especial, para a psicologia na formação de professores.

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. No caso em questão, num campus universitário situado no interior do norte do Brasil que se revela como uma microrepresentação de um Brasil ainda profundamente colonial/colonizante.

Nesse sentido, a contribuição da psicologia deve estar necessariamente atrelada aos modos de relacionalidade ampliados – às questões éticas – questões que devem ser abarcadas por todas as demais áreas que constituem cada licenciatura em particular. Por outro lado, ao indicar a indissociabilidade entre ética e estética, o presente capítulo apresenta a performance como um campo privilegiado de estudo e intervenção no campo da psicologia na formação de professores, rumo a uma ética decolonizante.

Além disso, apresenta-se a definição de ética decolonizante (encontro genuíno com o outro capaz de suspender a racialização) em contraposição a uma ética compassiva (encontro ‘tímido’ com o outro, insuficiente ao combate do racismo) e à não-ética inerente ao racismo.

5.1 RELAÇÃO ENTRE ÉTICA E ESTÉTICA: A POTÊNCIA DA PERFORMANCE

A essa altura seria lícito indagar por que tenho como perspectiva a ética e não a est’ética na formação de professores, uma vez que indico justamente a potência do campo estético na apreensão dos afetos. Respondo: para manter a estética como um campo de arrebatamento/de confronto de corpos/de maior liberdade, e não cair na tentação/tentativa de reificá-la no campo educacional, assim como se tem tentado com os afetos em si mesmos, em nome das chamadas ‘competências socioemocionais’, transversais aos currículos⁷⁶. Mantenho aqui a estética como

⁷⁶ Essa questão será aprofundada no capítulo 6.

espaço/tempo a ser observado, contemplado, experimentado, como balizador essencial às atitudes e acordos éticos.

Diversos autores, desde clássicos como Schiller (1795/2002) e tantos outros contemporâneos como Rancière (2014b), Mafessoli (1998), Seel (2015), Berlant (2020) e Hermann (2018), revelam a relação entre a estética e as qualidades do sentir. Schiller (1795/1989) revelara as limitações da crítica kantiana, indicando que esta última não conseguira elevar a estética como doutrina do gosto, uma vez que o filósofo não ‘amarra’ o juízo estético aos princípios da razão prática, mantendo o ‘belo’ como abstração. (p.8). Dirá Schiller (1795/1989):

Ora, a parcialidade dessa leitura dos chamados “rigoristas éticos” consiste justamente em desconhecer o fato de que a natureza humana é “mista”, ou seja, que é dotada não apenas de razão, mas de razão e sensibilidade. Sendo assim, permanecerá sempre uma empresa inútil a de querer elevar moralmente - isto é – racionalmente – o homem sem, ao mesmo tempo, cultivar sua sensibilidade (p. 12)

Nesse sentido, o autor lança, àquela época, a importância de incluir a sensibilidade⁷⁷ como um fator decisivo rumo a acordos éticos ‘humanísticos’ (que eu aqui chamo decolonizantes), compreendidos como aqueles que contemplam o homem em sua integralidade subjetiva e objetivamente determinada. Schiller (1795/1989) vislumbra a potência estética no ‘estado de jogo’ e de ‘comparecimento’⁷⁸, situando-os num tempo/espaço intermediário no qual “razão e sensibilidade andam juntas e não se pode mais falar da tirania de uma sobre a outra” (p. 12). O impulso lúdico

Na mesma medida em que toma às sensações e aos afetos a influência dinâmica, ele os harmoniza com as ideias da razão, e na medida em que despe as leis da razão de seu constrangimento moral, ele as compatibiliza com o interesse dos sentidos (p. 75).

Conforme venho apresentando, tanto no campo da ética quanto da estética, há entrelaçamento entre razão e sensibilidade, entretanto, uma vez que a vida em comunidade demanda certa estabilidade temporal/nominal/afetiva, tende a prevalecer a razão no campo da ética, campo da nomeação das identidades e de acordos majoritariamente aceitos e tácitos. É nesse sentido que evoco o campo estético em sua potência de abarcar aquilo que é inerente à

⁷⁷ Em uma participação no “Café decolonial” (dezembro, 2020), LynnMario diz que, no campo educacional é preciso promover espaços políticos, espaços que são ‘encontros de sensibilidades’; em seguida, lança a questão: “Mas como sensibilizar?”.

⁷⁸ A tradução em português das Cartas de Schiller indica a potência do estado de jogo e da aparência (termo que, a partir de Leela Ghandi (2006) passo a traduzir como ‘comparecimento’ (aparecimento com o outro, compartilhado com o outro).

sensibilidade, à afetação – um campo marcado mais pela contradição, pelas trocas criativas, pela fruição tanto da razão quanto da sensibilidade, como “identidade fundamental dos contrários” (RANCIÈRE, 2014b, p. 25).

Se Schiller (1795/1989) vislumbra nesse espaço intermediário o advento da estética, sua vinculação ao racionalismo da época se revela à medida em que supõe ‘nobres’ aqueles capazes de ocupar/transitar/comparecer nesses espaços e, portanto, a produzir o ‘belo’⁷⁹. “Nesse sentido, a estética para Schiller faz as vezes de uma doutrina da virtude” (p. 13), diferentemente do que venho formulando. Portanto, ao propor uma educação estética, o autor, ao mesmo tempo em que marca a potência da sensibilidade nas determinações éticas, diferencia grupos capazes e outros não capazes de acessar/frequentar esse espaço ‘virtuoso’ de trocas sensíveis. Na mesma direção, indica que a contemplação estética emana, necessariamente, afetos alegres, diferentemente do que vimos constatando na presente tese.

Os dados da presente tese coadunam-se mais diretamente à concepção de estética apresentada por Maffesoli (1998) e Butler (2018) na qual a estética corresponde ao aparecimento compartilhado no mundo – que Maffesoli denomina de ‘ambiência’ e Butler de ‘performatividade’. Para Butler (2018) quando os corpos se reúnem – seja nas ruas, seja nas Universidades, seja em espaços privados, “para além das reivindicações legítimas e específicas (moradia, alimentação, saúde, educação) estão reivindicando reconhecimento, uma vida que possa ser vivida” (p. 31). Nesse sentido, a performatividade configura o campo estético, e descreve tanto o processo de ser objeto de uma ação quanto as condições de possibilidade para ação.

O corpo ou, antes, a ação corporal concentrada (performance) – reunião, “gesticulação, permanência, todas as partes componentes da “assembléia” que não são rapidamente assimiladas pelo discurso verbal – pode significar princípios de liberdade e igualdade” (BUTLER, 2018, p. 51). Trata-se do tempo/espaço da potência estética identificada por Schiller no campo do aparecimento/comparecimento e dos jogos livres, ou seja, trata-se de um campo que potencializa encontros genuínos e liberdade de ‘ser’, mas isso não significa que os modos históricos de opressão não consigam ‘assassinar a capacidade de resposta’ (p. 85) às afetações experimentadas no âmbito do comum. O tempo/espaço performativo, portanto, é o campo privilegiado – não uma garantia – de vislumbre/efetivação de uma ética de reciprocidade.

Todas as reivindicações éticas pressupõem uma vida corporal, entendida como

⁷⁹ Schiller (1795/1989) indica o belo como transcendente, mas que é presentificado/atualizado nas experiências lúdicas e no comparecimento dos corpos.

passível de agressão, uma vida que não é estritamente humana. Afinal, de contas, a vida digna de ser preservada está conectada à vida não-humana, e depende dela de maneiras essenciais (BUTLER, 2018, p. 118).

Maffessoli (1998) exemplifica esse *locus* de potência estética a partir da constatação de que o termo ‘atmosfera’ foi sendo substituído por ‘feeling’ para designar a ‘corporificação social’. Essa substituição revela o campo estético como presentificação dos afetos, para além de um espaço predominantemente marcado pela reificação de ideais mercadológicos, globalizantes, padronizados de acordo com a moral e os paradigmas vigentes.

Para aquém ou para além das formas instituídas, que sempre existem e que, às vezes, são dominantes, existe uma centralidade subterrânea informal que assegura a perdurância da vida em sociedade [...] Não estamos habituados a ela, nossos instrumentos de análise estão um pouco antiquados (p. 5).

O autor indica essa centralidade como ‘subterrânea’ à medida que tende a revelar “o que deveria ter permanecido oculto mas veio à luz” (FREUD, 1919/1996, p. 253), o que não significa que ela não se dê a conhecer ou que não se materialize no espaço público, permanecendo uma abstração. Define, portanto, o paradigma estético como “a variedade de cenas que integram a multiplicidade do eu” (MAFFESOLI, 1989, p. 13) ou o “sentir em comum”.

Considerando essa ‘estética do cotidiano’, conforme propõe Maffesoli (1998/2010), ser um ‘jogador’, participar do jogo, significa “participar da dinâmica da época e apreciar a socialidade específica que é sua manifestação” (2010, p. 359), o que supõe o ‘envolvimento’ mais do que o ‘desenvolvimento’ via educação. O autor reconhece, nesse âmbito, “uma espécie de ecosofia que ainda não se sabe como nomear. Que não consegue seguramente, teorizar-se, mas que, na vida cotidiana, vive-se na moradia, na alimentação, na vestimenta” (2010, p. 1592).

A estética, mais do que algo passível de uma educabilidade, é um campo sobre o qual a educação se deve debruçar-se com vistas a balizar acordos éticos ‘sustentáveis’, ‘factíveis’, sensíveis à dinâmica de cada tempo/espaço em questão, donde o que prevalece é “a descida às profundezas da experiência, do inconsciente coletivo onde se encontram alguns arquétipos fundadores. A Grande Mãe, Terra Mãe, Gaia, é um deles” (Maffesoli, 2010, p. 1246). Segundo o autor, “... o produtivismo, o voluntarismo, tendo sido a logomarca da modernidade, chegaram a seu ponto de inversão (saturação)” (p. 1274), e vislumbra-se, portanto, uma modificação com base na energia característica da própria natureza.

Se tanto a ética quanto a estética ‘suportam’ tanto um devir quanto certa reificação das normas vigentes, no âmbito da estética parece prevalecer o devir, onde mais corpos, mais ações

e mais opiniões se dão a conhecer, a comparecer nos espaços públicos. Trata-se de um campo fértil à promoção de uma ética decolonizante, não uma garantia de que a presentificação de diferentes corpos no espaço público possa suprimir a violência e/ou o apagamento sistêmico de corpos tomados como ‘dejeito’ na lógica colonial, conforme veremos a seguir.

5.2 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. Trata-se de um espaço que revela/antecipa o processo de reelaboração da insegurança do presente, processo que a autora denomina diversas vezes como ‘o imperativo de adaptar-se’. Mas é importante considerar que o que Berlant (2020) denomina ‘adaptação’ diz respeito ao fato de que ‘o corpo persiste’⁸⁰ e revela distintas reconfigurações dos modelos/performances com o propósito de encarnar “no solo las continuidades de la historia institucionalizada sino también de aquello que la actividad social en curso aún tiene de incoerente o falta de consistencia” (p. 360/361)⁸¹.

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 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

⁸⁰ Essa ‘persistência’ do corpo é um correspondente do que J. Lacan denomina experiência de gozo, experiência que só se instaura diante do Outro mas, diferentemente do afeto, tem caráter, necessariamente, fugidío.

⁸¹ “não só as continuidades da história institucionalizada se não também daquilo que a atividade social em curso ainda tem de incoerente ou de falta de consistência” (p. 360/361).

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 apud TAKAKI, 2021) 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 ‘interim’ que diversas configurações éticas são possíveis, mas passo a delinear duas configurações nessa tese: 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 de-negação 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 vimos com F. Fanon, 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.

Os dados autoenográficos revelam mais estranhamento do que familiaridade diante dos atores com os quais interagi, estranhamento que me movimentou rumo a escrita da tese. Estranhamento provocado pelo fato de eu ter sido exposta a uma estética totalmente distinta da que me era familiar, mas cujo estranhamento não fora potente a ponto de me fazer desistir, ainda que eu tenha promovido alguma violência a esses atores. Nesse sentido, saliento a importância de que, em suas formações, os futuros professores sejam expostos a ambientes diversos, dados culturais diversos, narrativas e traduções diversas, a fim de que sua capacidade de ‘trânsito’ e afeto por esses ‘outros’ mundos – no limite – a capacidade de transitar em seus próprios fossos identitários, seja tensionada.

Se em alguns campos de atuação humana é possível furtar-se a tal embate sob o argumento de que os corpos 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. Mas 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.

5.3 A POTÊNCIA DOS CORPOS/POVOS NÃO-BRANCOS

Nessa direção, as est’éticas das culturas e povos historicamente subjugados, em especial, naquilo que engendram de manutenção de vínculos com mitologias ancestrais e cosmologias nas quais o afeto predominante não é o medo⁸², são estéticas que podem inspirar mudanças rumo à ética decolonizante no campo da formação de professores, entretanto, não devemos tomar esse estado de ‘natureza’ como pura positividade, pura amorosidade e/ou tempo/espaço de não-contadição. Uma utopia dessa ‘natureza’ seria o distanciamento mesmo do campo

⁸² Essa vinculação será aprofundada na próxima sessão.

político⁸³.

Mas é lícito raciocinar com Maffessoli (2010), Maschelein (2020), Bárcena (2020), até que ponto essa ‘transição’ para um espaço de formação decolonizante não imporia, necessariamente, um certo distanciamento da esfera política – ao menos por parte dos brancos, dos corpos que parecem necessitar de um ‘desinvestimento’ egóico de tal proporção – desidentificação com os próprios valores, valores da branquitude – processo no qual o ‘pêndulo’ deve mesmo pender para o saber, os sabores, as corporeidades, os rituais ainda menos contaminados pela ‘não-ética’.

Aqui irei estabelecer algumas relações entre psicanálise, filosofia, cosmopercepções indígenas e confluências quilombistas⁸⁴ naquilo que podem contribuir rumo a uma ética decolonizante nas licenciaturas, e naquilo que dialogam com os dados autoetnográficos. E é imprescindível dizer que tanto no âmbito negro-africano, quanto no âmbito indígena, há distintas cosmopercepções, conflitantes algumas vezes, mas também aspectos que podem ser generalizados, conforme as que eu discutirei aqui.

Além disso, é preciso dizer que, se antes eu vinha situando a presente pesquisa num tempo/espaço no qual há a ampliação da circulação dos corpos negros no espaço universitário, assim como no impacto estético – especialmente em mim mesma - promovido por essa ampliação, passo a considerar que, em alguma medida, também a ampliação da circulação de corpos indígenas no âmbito universitário – ainda que em número quantitativamente inferior – pode modificar sumamente as relações e os modos de estudo-aprendizagem nesse âmbito ‘brancocêntrico’. Em termos de auxiliar a reflexão acerca de um *locus* de encontro, de diálogo, de afetos amorosos e amistosos entre brancos e não-brancos, a ‘causa’ dos indígenas brasileiros é bastante potente, uma vez que sua própria história e existência os situam num *locus* de ‘transição’, o que explicita Longhini (2016) ao apresentar o indígena como um ‘devir’.

5.3.1 Cosmopercepções indígenas brasileiras

Diferentemente das demandas dos negros no Brasil (com exceção de algumas comunidades quilombolas), os indígenas brasileiros se interessam em manter territórios, escolas e costumes próprios e distintos dos brancos, o que não significa que não queiram ter o direito

⁸³ “A vida política tem haver com ação coletiva, pública; ela objetiva a construção de um ‘nós’, num contexto de diversidade e conflito” (MOUFFE, 1997, p. 65).

⁸⁴ ‘Confluência quilombista’ é um termo utilizado por Maia (2022) na apresentação do livro “Quatro cantos” no intuito de agregar o ‘Quilombismo’ apresentado por Abdias Nascimento, a encruzilhada como confluência energética, proporia por Cidinha da Silva, e a confluência contra-colonialista do qual dá testemunho Nêgo Bispo.

de circularem e usufruirm dos demais territórios, escolas e costumes, caso desejem. Longhim (2016) alerta para o engodo de considerar que os indígenas deveriam optar entre um modo de vida totalmente isolado ou um modo de vida fora de seu território. Tal visão é influenciada, em especial, pelos mesmos fatores que levaram à exclusão e subjugação histórica do povo negro: o medo e a violência próprios aos moldes da colonização.

Caldeira (2016) adverte que esse tal ‘purismo’ muitas vezes exigido/projetado nos povos indígenas engendra o desejo de camuflar a violência imputada a eles desde a chegada dos europeus às nossas terras⁸⁵. De acordo com o autor, “foi através da invisibilidade, do silêncio, da mistura, que o povo indígena criou suas estratégias para resistir ao processo de espoliação e, assim, manterem-se suas terras ancestrais” (p. 205). A partir dessas experiências, na maioria das vezes relatadas como dolorosas e violentas, os indígenas experimentaram ‘bons encontros’ com o mundo dos brancos e, muitos deles, na atualidade desejam aprender outras línguas, outros saberes, adquirir novas tecnologias, transitar livre e amistosamente por outros mundos. E muitos tomam esse ‘trânsito’ como estratégia de resistência da própria cultura: uma vez melhor conhecida a lógica da branquitude se fortalecem as estratégias de defesa e luta.

Esse ‘devir’ indígena é ancorado pela própria potência da cosmopercepção que localiza o mundo dos humanos, dos animais, das plantas numa esfera entre o mundo subterrâneo, no qual habitam os peixes e as raízes, e o mundo ancestral, habitado pelos deuses. Ou seja, antes mesmo de serem imputados a viverem entre o mundo indígena e o mundo dos brancos, eram marcados por essa vivência ‘intramundos’, uma vivência não-hierárquica entre esses mundos. Uma vivência, sobretudo, includente, na qual não prevalece a lógica do ‘isso ou aquilo’, ou ‘isso melhor que aquilo’:

A relação com a alteridade é marcada pela afirmação da diferença positiva. Como disse certa vez um *terena*, “posso ser o que você é sem deixar de ser o que o que sou”. Podem se relacionar com o mundo ocidental contemporâneo, não sendo necessário que optem em ser brancos ou índios. (TEIXEIRA, 2016, p. 247)

Na mesma medida, um traço diferencial da cosmopercepção indígena brasileira é a não-

⁸⁵ “As políticas de infantilização desses povos, traduzidas no assistencialismo e na exacerbação da tutela, tornaram-se estratégias do Estado para estancar essa denúncia e capturar a diferença encarnada nos povos ameríndios. Havia um lugar possível para os indígenas na lógica de Estado ocidental: aquele de incapazes de construir o presente, porque já perdedores na guerra da colonização, por isso tendo que ser preservados apenas como uma curiosidade antropológica de uma expressão do humano que só é cabível no passado. Cria-se então um índio idealizado, um modelo-Peri, que deve ser copiado por todos os outros. Triste lugar esse, pois um lugar de morte, que os destina ao desaparecimento por falta de futuro possível ao desejo. Resta que se esforcem para serem cópias de identidade perfeitas do modelo-Peri, correspondendo sempre ao imaginário da sociedade envolvente, porque senão já não serão mais reconhecidos como índios” (STOCK apud CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DA 6ª REGIÃO, 2010, p. 244/245).

hierarquização entre o mundo dos vivos e dos mortos, o entendimento/a sensação de que os mortos continuam a ‘transitar’ no mundo dos vivos – reencarnados ou em espírito – traço essencial para distinguir a potência dessa cosmopercepção rumo à ética decolonizante. Ao excluir o morto – ou o que foi alçado a um *locus* de pura exclusão/negatividade, dando-o como perda lastimável mas irreversível, as epistemologias científicas e psicologizantes da branquitude perpetuam o componente homicida da extinção e “mata-se de novo o morto considerando-o irrelevante [...] Num golpe enunciativo sumário, nadifica-se a floresta e os primeiros habitantes do país” (BAIRRÃO, 2016, p. 130).

Bairrão (2016) relaciona a natureza do ‘traumático’ na vivência da branquitude como a ‘não experiência’ análoga da morte⁸⁶, e indica que essa situação de limite, de trabalho “com o não-representado e muitas vezes não representável, é um sério desafio para a psicanálise contemporânea, constituindo-se numa boa oportunidade de diálogo etnopsicológico” (p. 127/128).

Ao se proceder ao estudo de etnopsicologias populares brasileiras [...] encontra-se a morte e o morto em lugar de destaque. Nelas, o morto se comunica e produz sentido de diversas formas, sendo a mais óbvia a possessão (mediunidade), mas também em sonhos, fenômenos meteorológicos, vivências cinestésicas, jogos divinatórios e uma ampla gama de eventos aparentemente fortuitos. Desconsiderar a legitimidade e valor comunicativo dessas interpretações seria, depois de mortos os vivos, destituir os descendentes da legitimidade dos seus saberes e mesmo do sentido dos seus mortos, tentar apagá-los de vez (BAIRRÃO, 2016, p. 128).

Esse é exatamente o mecanismo que sujaz a lógica homicida – efetiva e simbólica – operada na /pela colonização, pela branquitude. E a potência dos povos indígenas é que, a despeito de toda violência e subjugo sofridos, permanecem sendo testemunho e vivência de uma outra lógica, na qual o medo não se sobrepõe ao amor, ao desejo de re-ligar, de estar em contato com o outro/o Outro. Não é que a cosmopercepção indígena também não seja marcada por certa ‘negatividade’, por certo ‘distanciamento’ desses outros mundos que, em alguma medida, também são sentidos como ‘estranhos’: há muitos relatos de medos relacionados às forças da natureza – antes do temor concreto agora experimentado no convívio com os brancos.

O que ‘salta aos olhos’ nos atuais testemunhos é o quanto as experiências de amor e de humildade permanecem vivas, através de um elo com a natureza no qual prevalecem as experiências de pertencimento e apreciação em detrimento das experiências de temor. De

⁸⁶ [...] radicalmente, o que não foi experimentado, por estar fora de qualquer possibilidade de reflexividade para o sujeito, por escapar a qualquer possibilidade de o sujeito pôr em perspectiva relativamente a uma experiência de si com alguma coisa é a morte. (BAIRRÃO, 2016, p. 127)

acordo com Guimarães (2016), a postura amedrontada – e – violenta em relação às populações indígenas perdura ao longo dos séculos, desde o momento da chegada dos europeus e, de acordo com a perspectiva do povo indígena autodenominado Yudjá, esses dois sentimentos/afetos marcam a perda da condição de humanidade: “ser sociável é não estar amedrontado – e – violento” (LIMA, 1996, p. 28 apud GUIMARÃES, 2016, p. 182).

E não há muito mais tempo para tentarmos aprender e experimentar, numa partilha com os povos originários, essa lógica predominantemente amorosa e de superação das hierarquias valorativas, uma vez que com a manutenção das ameaças aos territórios, o empobrecimento dos recursos naturais pelo extrativismo ilegal e a disseminação de costumes e modo de consumo dos brancos nas aldeias, cada vez mais o elo com a natureza é ameaçado, produzindo cada vez mais medo e ódio dos/pelos ‘invasores’ brancos e/ou ‘esquecimento’ desse elo. O cacique Antonísio Lulu Darã apud Conselho Regional de Psicologia da 6ª região (2010) alerta:

Quando nós queremos conseguir melhoria para nossa comunidade, nós trabalhamos em conjunto, seja na saúde, seja na educação, e com vocês que são psicólogos, queremos ser parceiros de vocês. E o momento é agora, o momento foi pra ontem, não foi pra hoje, eu acho que chegou muito tarde, mas nada impede (p. 63).

Quando se fala em adoecimento psíquico nas aldeias (aumento de suicídios, abuso de álcool e drogas, abandono das famílias), os indígenas advertem que o problema é principalmente cultural: “[...] porque nós não temos mato mais, nós não temos rio, que é a nossa alegria, foi acabando tudo, até eu mesma cheguei a tomar antidepressivos” (LIMA apud CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DA 6ª REGIÃO, 2010, p. 78). Da mesma forma com que F. Fanon denuncia a absorção/rechaço/aniquiação do outro negro no mundo ocidentalizado, os povos indígenas brasileiros cada vez mais denunciam o avanço da absorção/aniquiação de suas tradições e cosmovisões, reiterando os impactos sociais e também subjetivos de anos de identidade negada (ainda que alguns povos tenham se mantido afastados desses impasses⁸⁷).

Conforme vimos anteriormente, os moldes da subjetivação da branquitude estão assentados em ‘fantasmas’ da racialização, desde tempos imemoráveis, fantasmas que tomaram tal proporção no mundo ocidentalizado que forjam subjetividades cuja experiência de amorosidade, acolhimento no ‘seio’ familiar e cultural são precocemente sobrepujadas por tais fantasmas (atravessamento fantasmagórico, assustador, e não somente relativo àquilo que tanto

⁸⁷ “No Brasil, algumas sociedades indígenas ainda se guiam exclusivamente por cosmologias próprias, onde a psicologia talvez tenha mais a aprender do que a ensinar” (RODRIGUES, 2016, p. 229).

a cosmopercepção indígena quanto a Psicanálise entendem como o mundo imaginário). Cabe afirmar que os medos – nefastos/desumanizantes – sentidos pelos povos originários ainda encontram-se assentados em objetos e causas concretas, de tempos ainda memoráveis, muito em função da manutenção de suas tradições orais.

Nessa direção, enquanto a angústia, a neurose, a perversão são traços inescapáveis à branquitude, os testemunhos dos povos originários atestam uma potência do amor, da memória que sobrepuja experiências traumáticas, amedrontadas. O que os faz ficar firme e não se deixarem abater? “É isso: a memória, amor, à Terra, árvore, lugar, não há uma amor a um ser. É a um lugar, estado. Tudo” (LIDERJANE KAXIXÓ, 2010, p. 80). Os povos ameríndios

[...] trilharam caminhos radicalmente diferentes das forças de subjetivação que a sociedade capitalista ocidental forja. Na afirmação da sua singularidade e protagonismo, sem precisarem estar em dedo em riste, acabam denunciando o empobrecimento da vida alimentado por essas forças, ainda mais evidente nos centros urbanos. O cotidiano estressante, regulado pelo relógio, onde vigora a desigualdade social, é tudo passível de compra e venda, onde quem fala mais alto é o capital, com suas tendências homogeneizantes... (STOCK apud CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DA 6ª REGIÃO, 2010, p. 245).

Diante das leituras dos autores citados nessa sessão, indígenas ou psicólogos engajados na causa indígena, me sinto motivada a cada vez mais me adentrar no campo etnopsicológico/etnopsicanalítico, menos amedrontada no sentido de buscar aproximações com sujeitos indígenas. Conforme vimos, uma ética decolonizante não diz respeito ao desaparecimento do estranhamento diante do outro/Outro, mas a afetação capaz de promover, criar um espaço onde, a despeito de algum estranhamento, consigamos escutar/enxergar o outro para além das máscaras que inventamos, nesse caso, que a branquitude inventou.

5.3.2 Confluência Quilombista

A presente tese não aprofunda as diferenças acerca da (de)colonização indígena e de povos afrodescendentes no Brasil, mas é preciso dizer que tais diferenças incitam olhares e atitudes diferenciadas no sentido das políticas e das práticas de inclusão social e afetação em relação aos corpos brancos, a despeito das práticas e vicissitudes que colocam ambas populações em um grupo aqui considerado ‘não-branco’. E a despeito do meu olhar/atitude mais afetados pelos corpos negros, vislumbro também o desconhecimento e desinteresse dos corpos brancos pela confluência quilombola no campo da formação de professores.

No Brasil, a voz/a atitude de Antônio Bispo dos Santos (2015; 2022) tem cada vez mais

reverberado tal perspectiva, sendo acolhida, reconhecida e estudada por pesquisadores nas Universidades brasileiras (SILVA, 2019; RUFINO, 2018) e também por grupos e sujeitos independentes, interessados numa visão/ação denominada por Santos (2022) de ‘contracolonial’. Ação que, para além ou diferentemente de um posicionamento decolonial, supõe a habilidade de ‘driblar’, de ‘gingar’, de ‘amarrar feitiço’ imantado nas políticas e práticas colonizatórias. Tais ações/afetações dificilmente podem ser reinvidicadas por corpos brancos, corpos não-marcados pela habilidade de sobreviver às violências, às expulsões, às humilhações. Inspirado pela ‘mandinga’ de Nêgo Bispo, Rufino (2022) afirma:

Contracolonizar é ato confluyente, assim como não disputa a centralidade de nada, pois reconhece que a luta em contrariar, transgredir, sucatear, rasurar, enfeitiçar e despachar as presenças e obras coloniais perpassam pela capacidade de firmar todos os cantos dessa casa. Essas firmezas nem sempre falam em mesmo tom, são plurilinguistas, assim ser confluyente implica sensibilidade em tecer diálogos nas diferenças com responsabilidade e reconhecimento do caráter ecológico da vida (p. 70).

Ou seja, ainda que o ‘quilombismo’⁸⁸ não seja unísono, que existam nuances entre potências quilombolas em diferentes territórios brasileiros, seu traço distintivo é de não terem o ser humano como razão única, de experimentarem modos de viver de maneira justa com todas as vidas, que realizam suas defesas a partir do espelhar nos animais e de suas vidas no mato.

Os nossos velhos nos dizem que se um dia acabarem com a natureza, só então poderão acabar com nós. Pois nosso existir está ligado com a natureza, os nossos plantios, nosso pensamento, as histórias, os elementos, os animais [...] Existe uma ligação com os animais tão forte que inúmeras vezes, através dos seus cantos, eles nos avisam dos acontecimentos e nos auxiliam nas leituras dos tempo e do céu (SILVA, 2022, p. 85).

É de se questionar a possibilidade dessa lógica ‘confluir’ com/em ambientes, sujeitos e instituições ainda fortemente inseridos numa lógica predominantemente capitalista e embranquecida como é a Universidade, por exemplo. Tanto é que os ‘confluentes’ quilombolas cada vez mais têm dado depoimentos acerca da necessidade de se criarem novos espaços de vivência e transmissão de seus conhecimentos e ancestralidade, ainda que sejam denominados de ‘Universidades’. Dos Santos (2022) numa reflexão acerca da forma como o aparelhamento cristão forjou/formou corpos mentes a partir de suas crenças - assim como os movimentos de esquerda não o fizeram -, afirma:

⁸⁸ Termo decorrente de ‘quilombista’, utilizado por Maia (2022) na apresentação do livro “Quatro cantos” (Santos et al., 2022, p. 11): “Quatro cantos é um conjunto de textos-cantos fruto de confluência quilombista. Inspira-nos os passarinhos e a urgência de fazer ressoar cada vez mais o canto contra-colonialista entoado por pensadore (as) da afrodiáspora brasileira”.

Por que a esquerda também não construiu suas escolas? Por que a esquerda não construiu seus aparelhos, seus bancos, sua televisão? Por que a esquerda não construiu sua infraestrutura? Aí, meu irmãozinho, as igrejas construíram. Então, o que está para nós agora é nós construirmos a nossa infraestrutura. Os quilombos construíram, construíram mais ou menos, mas têm que construir mais (p. 40).

Essa visão de Nêgo Bispo não implica seu rechaço em dialogar com determinados pesquisadores e em espaços inseridos em Universidades brasileiras, mas um ‘tensionamento’ próprio à resistência de grupos e sujeitos que vivenciaram a absorção reiterada de movimentos que, em tese – ou inicialmente – eram contra-hegemônicos ao poder capitalista/colonialista.

Gómes (2020) também apresenta essa tensão ao dizer que é preciso evitar a cumplicidade com o sistema colonial, a partir da construção de novos relatos, novas experiências que “proviene[n] no sólo de los libros, muy especialmente, de los cuerpos, de experiencias vividas del poder de la palabra que fluye en la oralidad, de historias que entrecruzan fronteras”⁸⁹ (p. 103). A perspectiva da autora auxilia a articular a perspectiva quilombola no/do Brasil às cosmologias ‘matrízicas’, mais difundidas nos demais países da América Latina, como Peru, Colômbia, Chile, Bolívia e México.

De acordo com Gómes (2020) as cosmologias matrízicas recuperam as memórias do corpo como parte dos ciclos da terra, recuperando e compreendendo os ciclos/a centralidade da potência das mulheres e dos calendários que estão para além/ou para aquém da agenda/da temporalidade greco-romana. De acordo com esse modo de viver, o animismo não seria um déficit cognitivo ou um excedente narcísico, conforme afirmara S. Freud.

Ainda que a autora realize algumas aproximações com a psicanálise, destaca “su propio desamparo de la intimidad de las relaciones que crean vínculos primarios con la vida de todos los seres que habitan la tierra”⁹⁰ (p. 103/104).

Más que asunto de feministas, las ontologías matrízicas implican aprender a caminar con, desde las memorias más afectivas el cuidado primario que re-vinculan la separación del ser tierra-territorios-pueblos, acogiendo solidariamente las luchas ajenas en el cuerpo de cada quien que reivindique la activación de los buenos vivires cotidianos. (GÓMES, 2020, p. 104)⁹¹

⁸⁹ “provém não somente dos livros, mas especialmente, dos corpos, de experiências vividas do poder da palavra que flui na oralidade, de histórias que entrecruzam fronteiras”.

⁹⁰ “seu próprio desamparo da intimidade das relações que criam vínculos primários com a vida de todos os seres que habitam a terra”.

⁹¹ Mais que assunto de feministas, as ontologias matrízicas implicam aprender a caminhar com, desde as memórias mais afetivas de cuidado primário que re-vinculam a separação do ser terra-territórios-povoados, acolhendo solidariamente as lutas distantes no corpo de cada um que reivindique a ativação dos bem-viveres cotidianos. (GÓMES, 2020, p. 104)

Diante de tais tensionamentos, o impasse acerca da possibilidade de auxiliarmos a vivência e a formação de mentes e corpos rumo à decolonização, dentro das Universidades já existentes, está colocado. Em especial, por grupos e sujeitos que iniciaram um novo percurso em Universidades autônomas ou em novos espaços/coletivos de formação baseados em vínculos não-academicistas. Os exemplos na América latina são crescentes mas, no que tange à articulação com a psicologia, a Cátedra Libre Ignacio Martín Baró (Colômbia) é uma das pioneiras em refletir acerca de práxis transformadoras em âmbito psicossocial, psicopolítico e comunitário.

Nogueira e Guzzo (2016) indicam que a Psicologia Africana começa a ser pensada e estruturada enquanto campo de estudo contemporâneo a partir da criação da Association of Black Psychology (ABPsi) nos Estados Unidos na década de 1960 e percebem articulações possíveis entre a Psicologia africana (a partir de experiências resgatadas no Egito e nas várias culturas do continente africano) e outros enfoques em Psicologia como a Psicologia da Libertação Latino-Americana (algumas vezes associada às cosmovisões matrízicas) e a Psicologia indígena, conforme vimos apontando aqui.

Nessa direção, verifica-se que toda a psicologia até então assentada em pressupostos ocidentais e ocidentalizantes encontra-se convocada a esse diálogo com concepções psicológicas advindas de vivências, espaços e culturas não-brancas, condição determinante à sua contribuição a uma ética decolonizante. No campo da formação de professores, conforme vimos até o presente momento, é essencial que o estudo e as vivências sobre o afeto sejam permeadas pela concepção de ‘performance’, no intuito de que o afeto seja tomado como uma instância eminentemente relacional e situada em tempos e espaços determinados.

No capítulo seguinte, indico temáticas e atravessamentos decoloniais e decolonizantes que podem contribuir para que a psicologia possa ampliar seu escopo de diálogo e contribuição a esse ‘devir’ est’ético na formação de professores.

CAPÍTULO 6 – PSICOLOGIA E ÉTICA DECOLONIZANTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

6.1 O QUE CABE À PSICOLOGIA?

Neste ponto da reflexão, penso que seja fundamental retomar um ponto crucial muito bem formulado por Berni (2010): afinal de contas, o que é a Psicologia?

O estudo da alma? É isso que sugere o termo grego que lhe dá origem ao nome. Mas não seria a alma o objeto de estudo da Religião? Então, talvez fosse melhor dizer que o objeto de estudo da Psicologia é o homem? Mas esse não seria o objeto de todas as “Ciências Humanas”? O comportamento? Ao acaso a Antropologia ou a Sociologia também não o estudam? Por fim, talvez fosse mais adequado dizer, como propôs Wilber (op.cit.), que a Psicologia estuda a consciência, ou a inconsciência. Infelizmente, não há resposta certa. A Psicologia pode ser tudo isso e muito mais. Essa é a grande angústia que acompanha a Psicologia Científica desde sua formulação. Portanto, conforme já afirmou Figueiredo (1996), “é preciso reconhecer que a Psicologia não tem uma delimitação unívoca do campo, uma compreensão partilhada do que é fundamentalmente seu objeto, nem muito menos, há consenso sobre como gerar ou validar conhecimentos”. (pág. 22 – parênteses nossos) (BERNI, 2010, p. 287/288).

O que Berni (2010) resente como uma ‘infelicidade’ relacionada ao campo da psicologia, leio como riqueza, *locus* de resgate de um campo que já revelou tantos autores que, a despeito dos atravessamentos coloniais, intuíram, se incomodaram com os desdobramentos perversos do cartesianismo, com a perda de potência de ação, a perda de afeto. Essas dicotomias, incertezas relacionadas ao próprio cerne de sua reflexão, de seu objeto, ao mesmo tempo em que a mantiveram pouco atuante em relação às violências coloniais, indicam sua natureza transdisciplinar, transobjetal.

Vislumbro em autores que já têm avançado em uma psicanálise decolonizada (e.g., Sofia Fávero, Rita Segato, Pedro Ambra, dentre tantos outros), assim como nos autores aqui apresentados que situam a corporeidade no cerne do dilema colonial/decolonial, a inspiração para conseguir retornar à sala de aula após essa travessia. E atesto que descartar, desejar sobrepujar os afetos da branquitude nesse processo de transição, assim como os constructos teórico-práticos que situaram os corpos da branquitude num *locus* afastado da perversidade, até o presente momento histórico, não contribuirá aos propósitos de reparação e justiça social almejados. É claro que alguns autores merecem ‘ir para a fogueira’, mas aqueles cujas

produções parecem afetadas por um incômodo, um estranhamento diante de uma realidade adoecida e desigual, podemos ir tentando fazer dialogar com as citadas cosmologias e confluências não-brancas.

É preciso lembrar que nós, formadores de professores, ainda nos defrontaremos por algum tempo com corpos marcados pela lógica da branquitude e que esses corpos não serão afetados por ‘outra lógica possível’ sem encontrarmos pontos de diálogo. E, honestamente, há muitos autores e muitas práticas que podem ser pontos de ancoragem afetiva para a vivência de rituais e epistemologias afrobrasileiras, indígenas, não-colonizadas.

Uma vez compreendido que a não-ética colonial deve ser combatida e denunciada por aqueles já avançaram rumo à decolonização, a psicologia pode auxiliar, por exemplo, a desvelar as vicissitudes/distinções entre uma ética compassiva e uma ética decolonizante nas licenciaturas, a partir da análise crítica das ‘competências socioemocionais’. Outras contribuições relevantes são: a intersecção com a abordagem linguística de ‘tradução cultural’ e a abordagem antropológica de ‘tradução equivocada’; o diálogo com a concepção humanística de ‘potência em si’; a perspectiva do afeto como ‘presença’ conforme veremos adiante.

6.2 AFETO vs EMOÇÕES: CRÍTICA ÀS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Mbembe (2014) indica que a ‘nova política’ (desde os primórdios liberais) exige que a conduta a respeito dos negros seja justa, reconhecendo que entre ‘eles’ e ‘nós’ existe uma certa mutualidade – a obrigação de responder por eles – e, no limite, certa amizade, entretanto, “a tal amizade era sobretudo de compaixão, de empatia e de simpatia perante o sofrimento de que os negros forma vítimas” (p. 132).

A política da bondade descrita por Mbembe (2014) engendra o que aqui denomino de ética compassiva, quando os princípios da diferença racial se mantêm inquestionados, apesar do reconhecimento de uma certa mutualidade entre ‘raças’, entre diferentes corporeidades. De Sousa Santos (2019; 2017) ressalta a importância da crescente ampliação dos Direitos Humanos nos últimos trinta anos, ampliação que visa reparação material e simbólica a povos subjugados e violentados, em especial, a povos inseridos no norte global, como também visa a valorização de epistemologias do sul. Mas alerta que o discurso de ‘cuidado’ (care) nas/das políticas amparadas pelos Direitos Humanos podem obscurecer a potência dos sujeitos ‘acolhidos’ como possíveis protagonistas de transformação social. Sousa Santos (2019) dirá da eficiência

da lógica capitalista, em sua faceta neoliberal, em apropriar-se da diversidade oferecendo-lhe cuidado e proteção, “sempre que ela contribui para esconder a iniquidade e dificultar ou impedir as alianças entre grupos sociais que lutam contra a dominação” (p. 263).

Ou seja, não se trata aqui de uma crítica à relevância dos Direitos Humanos no processo de reparação material e cultural após anos de exploração e violência sistêmicas, mas de (des)velar que, no âmbito das políticas educacionais, as chamadas competências emocionais privilegiam exatamente a promoção do cuidado de si (autoconhecimento) e do cuidado ao outro (empatia) naquilo que há de individual/sujeivo no ‘gerenciamento’ desses afetos.

Zembylas e Flender (2007) denunciam que o movimento de formação em competências socioemocionais tornou-se uma tecnologia de ensino e gestão que funciona como um modo de normalização, uma vez que as emoções que são identificadas como aspectos do domínio afetivo - confiança, cuidado, segurança - foram construídas em relações históricas de poder, sob a égide de uma racionalidade instrumental .

There are culturally—usually tacit—rules governing the boundaries of “appropriate” expressions of emotion in educational situations. In any case, emotions are sites of social control. The emotional literacy curricula advocating behavioral modification are rooted in social scientific models of social control. Also, development of emotions (like caring) is brought into the educational curriculum under the aegis of a particular system of expert reasoning (p. 326)⁹².

Verifica-se que as terminologias vão sendo ressignificadas, mas que a lógica que permeia o discurso das competências já está presente no discurso educacional brasileiro desde a reforma educacional. De acordo com Girotto (2018) o discurso das competências socioemocionais está inserido em um novo ciclo de reformas educacionais no Brasil, concebido a partir da lógica de controle técnico, burocrático e gerencial do trabalho docente, que retoma processos colocados em prática nas décadas de 1980 e 1990 em diversas partes do mundo. Para o autor, na perspectiva da formação em competências socioemocionais não se trata de possibilitar aos alunos, através da apropriação de conteúdos, conceitos, linguagens e instrumentos, o entendimento do mundo e das próprias emoções, com vistas à superação de suas principais contradições, mas trata-se de fazer com que os estudantes “desenvolvam certos valores que interessam aos agentes do mercado de trabalho, fomentando a competição e

⁹² “Usual e culturalmente, há regras tácitas que regem os limites de expressões adequadas de emoção em situações educacionais. Em qualquer caso, as emoções são espaços de controle social. Os currículos de alfabetização emocional, advogando a modificação comportamental estão enraizados em modelos científicos sociais de controle social. Também, o desenvolvimento das emoções (como o “cuidado”) é trazido para o currículo educacional sob a égide de um sistema particular de raciocínio especializado”. (ZEMBYLAS; FLENDER, 2007, p. 326)

ampliando a responsabilização dos sujeitos pelos seus sucessos e fracassos” (p. 170). Entretanto, Girotto (2018) afirma que “a crítica ao discurso das competências socioemocionais não significa o desconhecimento da dimensão afetiva de toda relação educativa” (p. 171).

Nesse sentido, renova-se a importância do questionamento sobre o ‘lugar/tempo’ do afeto nas relações educacionais e escolares, em contraposição a perspectivas que visem à reificação das emoções, ou seja, à utilização de tecnologias/metodologias que privilegiem o enfoque em eventos que ocorrem na esfera individual e que são passíveis de treinamento a partir de interesses mercadológicos. Uma das formas de realizar essa contraposição (contra-hegemônica) é deslocar o foco do autoconhecimento para o (re)conhecimento do outro, num (re)posicionamento político do afeto, conforme vimos propondo aqui.

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/espaço’ 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. É importante situar que não se trata de incentivarmos somente as performances relativas aos corpos presentes nas salas de aula das licenciaturas, uma vez que, se

pensarmos em Universidades particulares, os corpos permanecem maciçamente brancos e que formamos professores que também irão atuar em escolas e Universidades particulares. Conforme aponta Conquergood (1995 apud RAIMOND et al., 2020, p. 9), para fugir das armadilhas éticas, empatia não é o bastante: “Em vez de falar sobre ‘outro’, falar para e com eles, a fim de obter “uma compreensão dialógica que não termine na empatia”.

Antes de elaborar meu projeto inicial de pesquisa para o doutorado, com base em uma crítica ao ascetismo político das ‘competências socioemocionais’, cheguei a tentar ‘adaptar’ tais tecnologias ao âmbito da formação de professores⁹³. Comecei a discutir termos/práticas de ‘autoconhecimento’ e ‘empatia’ (duas das competências mais destacadas) em minhas aulas, preocupada com o fato de meus alunos das licenciaturas estarem sendo solicitados a trabalharem com apostilas de formação em competências socioemocionais em suas aulas (de Língua Portuguesa ou Língua Inglesa, no caso), sem que eles tivessem clareza sobre a proposta ou até mesmo desejo de assumirem tal empreitada. Não queria abrir mão de mediar a temática do afeto em minhas aulas, mas ainda não tinha um outro caminho a perseguir, a me orientar.

A partir das concepções teóricas adotadas no percurso dessa tese, 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 sempre 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, como uma certa ‘boa vontade’.

Aqui se dá a importante distinção entre afeto e emoção⁹⁴: 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

⁹³ “SER professor: mediação de competências socioemocionais no Estágio Supervisionado em Letras”. (FUZA; CAMPOS, 2018).

⁹⁴ 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.

vezes há a nomeação de afetos, com os mesmos nomes de emoções conhecidas, como medo ou alegria, entretanto, os autores que tratam do afeto em sua dimensão política/estética nomeiam os afetos em circunstâncias que remetem a uma afetação coletiva, historicamente determinada, esteticamente notável, algo passível e de necessária mediação/reconhecimento institucional, em especial, por instituições educativas.

Evidencia-se, portanto, que a questão do afeto nas licenciaturas extrapola o âmbito da disciplina de psicologia, incidindo nas relações éticas entre os atores que compõem o campo educacional, ainda que esta disciplina possa contribuir de forma relevante na direção de denunciar as estratégias de manipulação do campo afetivo no bojo do projeto neoliberal.

6.3 TRADUÇÃO CULTURAL/ TRADUÇÃO EQUIVOCADA

Conforme vimos, um corpo ‘afetado’ pelo outro indica, senão a superação do estranhamento⁹⁵, ao menos maior potencialidade rumo a encontros amorosos, solidários, amistosos com esse outro. Santos (2018) fala sobre a apropriação necessária à traduzibilidade cultural, a saber, “A apropriação é a activação da diferença num movimento da estranheza para a familiaridade” (p. 267). Mas conforme vimos anteriormente, o lugar do encontro possível entre diferentes culturas e/ou sujeitos é um lugar de certa ‘suspensão’ tanto da estranheza quanto da familiaridade, o que condiz com o que Viveiros de Castro (2004) chama de ‘terceiro espaço’ no qual a equivocação/opacidade é inerente⁹⁶.

De qualquer forma, tendo em conta a invisibilidade do discurso, da cultura, do sujeito do Sul planetário⁹⁷, sem considerar processos de tradução que possibilitem ao menos um contato inicial ou algum encontro que comece a ‘estremecer’ a dureza da linha abissal, não é possível nenhuma (psico)pedagogia. De Sousa Santos (2019) discorre sobre o impacto da disseminação das memórias e das lutas entre povos/raças distintas, via tradução intercultural, no fortalecimento da resistência, de potencialização da presença. No âmbito institucional, essa

⁹⁵ Lembremos que, espanhol, o termo ‘te extraño’ indica exatamente esse estado de incômodo associado ao desejo de permanecer/estar próximo.

⁹⁶ Sousa Santos (2018) diz que sua proposta não é oposta a de Viveiros de Castro, e sim uma ‘diferença na perspectiva’ (p. 269).

⁹⁷ Não se trata de uma linha geograficamente determinada entre Norte e Sul, mas de uma linha que revela relações de poder histórica e socialmente construídas há séculos e que, na atualidade, encontram-se ‘naturalizadas’ como uma lógica inequívoca.

instância indica o papel do professor nessa ‘tradução’ das culturas representadas por seus alunos, para ao menos aumentar possíveis encontros e minimizar processos históricos de opressão. E também cabe ao professor saber/sentir que há exclusões mais perversas e mais opressoras que outras (não há como ser ‘sem partido’, uma vez que algumas culturas ou subjetividades que praticamente não precisam ser traduzidas porque já são maciçamente veiculadas, outorgadas, autorizadas).

Tanto a tradução intercultural, proposta por Sousa Santos (2018, 2019) quanto a tradução equivocada proposta por Vivieiros de Castro (2004) supõem a afetação dos corpos envolvidos, entretanto, supor de antemão que a tradução é equivocada, ainda que ‘bem-intencionada’ é dar um passo adiante rumo à decolonização, rumo à possibilidade de que, cada vez mais, o outro subjugado traduza a si mesmo, a partir de um tempo/espaço promovido pelo afeto. Para Vivieiros de Castro (2004)

A equivocação não é o que impede a relação, mas o que a funda e impulsiona: é a diferença em perspectiva. Traduzir é presumir que o equívoco sempre existe; é comunicar pelas diferenças, ao invés de silenciar o Outro presumindo uma univocidade – uma similaridade essencial – entre o que o Outro e Nós estamos dizendo (p. 11).

A tradução equivocada supõe a possibilidade de ‘habitar’ um espaço no qual o sentido não está dado de antemão, um espaço que promove exatamente certa ‘suspensão’ de sentidos/de discursos/de fetiches já estabelecidos, espaço que o afeto-estranhamento insiste em ocultar. Nessa direção, traduzir é justamente potencializar o estranhamento/o equívoco, ampliando “o espaço que imagina-se não existir entre as linguagens conceituais de contato” (VIVIEIROS DE CASTRO, 2004, p. 11).

Na perspectiva da tradução cultural, Sousa Santos (2019) situa a ‘performance’ como presentificação do afeto, sem tradução, mas capaz auxiliar a disseminação/partilha da memória, do sofrimento e da força de povos/sujeitos invisibilizados. Segundo o autor, os corpos são corpos performativos e assim, através do que fazem, renegociam e ampliam ou subvertem a realidade: ao agirem, agem sobre si mesmos; ao dizerem, dizem de si mesmos para si mesmos. “Os corpos que resistem são muito mais do que luta, e a luta, por sua vez, abarca muito daquilo que geralmente se crê existir fora dela, seja a dança, o teatro ou a música, o sono, o amor” (DE SOUSA SANTOS, 2019, p. 148).

Menezes de Souza (2019) contribui para uma (psico)pedagogia decolonizante ao propor uma amplificação da experiência sensível, da inserção/valorização de experiências que envolvam o maior número de sentidos possível, como paladar, olfato, tato, para além de um

imaginário restrito ao campo da visão, campo no qual se apoia, privilegiadamente, os critérios simbólicos de inclusão/exclusão. O autor indica que ‘trazer os corpos de volta’, situando-os em seus *locus* de enunciação (o que dá concretude a uma pedagogia decolonial), articula-se a essa exploração de várias possibilidades sensíveis que são subjugadas no campo educacional. Além disso, as memórias desses corpos são perpassadas por cheiros, gostos, tonalidades auditivas, memórias que podem ser trazidas em sua potência para essa presentificação dos corpos/reconstrução de imaginários.

O referido autor apresenta experiências relacionadas à comida, à alimentação, como exemplos de uma potencialização dessa sensibilidade, configurando rituais nas comunidades de cada um. “Food rituals in the academy, which you’ve noticed, are rare but these are spaces when we recognise that bodies exist, they need to be fed⁹⁸” (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 11). Portanto, rituais típicos das culturas e sujeitos que se entrecruzam no tempo/espço das licenciaturas devem permear os projetos e os objetivos curriculares na formação de professores, projetos que permitam amplificar a esfera do sensível, reavivando, partilhando e registrando memórias pessoais e coletivas. Rituais tais como o acontecido no período em que eu ministrava aulas a Jorge, aluno indígena, e que vivenciei com o aluno Iuri.

Trago aqui a tradução/a (re)velação de Iuri acerca da potência dessas vivências interculturais, ritualísticas, performáticas nas aulas de psicologia:

Afetação dançante

Um encontro

Um desencontro

Uma ruptura: a ferida que precisava ser vista

O ser em diálogo

O ser em ritmos

O ser no xirê, vida, potência e saber

A descoberta

A surpresa

⁹⁸ “Os rituais alimentares na academia, você já deve saber, são raros, mas são espaços em que reconhecemos que os corpos existem, eles precisam ser alimentados” (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 11).

A alegria: dentro de mim havia alguém que eu não conhecia

Uma afetação dançante, essa vida

Um espetáculo ensaiado, o desencontrar

Uma audácia: dançar e se reinventar

Iuri Gomes

6.4 A POTÊNCIA EM SI

A compreensão do termo ‘potência’ em si mesmo contribui decisivamente para a configuração de uma lógica decolonizante. López (2015) dirá da dificuldade, cada vez maior, de estarmos realmente presentes nos espaços educacionais, isto é, de nos fazermos presentes de maneira demorada, atenta, íntegra. Maneira que inclui a presentificação dos sentidos, mas cuja temporalidade é atravessada pelos moldes capitalistas.

Edificada sobre a negação e a mudança, sobre um instante fugitivo, sem duração nem densidade, a sociedade moderna tornou-se uma sociedade sem presente. Tudo passa, essa é a convicção suprema sobre a qual se ergueu o mundo moderno. O passar é a essência do tempo. Mas o passar do tempo é sempre inapreensível. Mas foi a captura mercantil da mudança e sua aceleração a que acabará tornando o tempo moderno definitivamente inabitável (LÓPEZ, 2015, p. 144).

Tal captura mercantil pela lógica ultraliberal marca uma temporalidade não somente fugidia mas, principalmente, acelerada - porque a aceleração é lucrativa. Para López (2015) esse fenômeno se evidencia na crescente exigência de produtividade que ‘sufoca’ o trabalho acadêmico e o condiciona a uma temporalidade futura. Toda a produção, todo diploma, todo conhecimento visa a um futuro retorno, a uma compensação financeira ou outra permanência nessa lógica produtivista. Mas se o ‘presente estendido’ não deixa – nem deve deixar de abarcar – uma perspectiva de futuro, López (2015) afirma que nem toda potencialidade deve ser vivida/pensada sob essa temporalidade.

A potência humana é o reino do incondicionado, pois quando dizemos que temos a possibilidade de fazer algo, afirmamos, por uma parte, que podemos fazê-lo, que temos a força e a capacidade para fazê-lo, mas ao mesmo tempo, afirmamos que poderíamos não fazê-lo, ou seja, que a passagem do “não-ser” ao “ser” não se nos

apresenta como uma fatalidade, mas como uma possibilidade. Por isso, poder fazer é, ao mesmo tempo, poder não fazer [...] Num mundo regido por leis o homem se apresenta como portador de uma potência que o torna uma exceção em relação à determinação divina ou natural. A potência é o lugar do excepcional e implica uma constante ambivalência: pois, ter a potência significa, ao mesmo tempo, poder fazer e poder não fazer, do contrario a possibilidade se tornaria necessidade e seria devorada pelo destino ou a natureza (p. 149/150).

A perspectiva de afeto apresentada na presente tese coadnuda-se com essa perspectiva Humanista apresentada por López uma vez que se trata de uma afetividade ambivalente em potência, que se presentifica – mais ou menos amorosa, esperançosa, medrosa – a partir de encontros com o Outro/outro e cuja transmutação permanente não permite que o mesmo seja devorado pelo destino ou natureza. Nesse sentido, a reflexão apresentada por López (2015) pode auxiliar bastante o refreamento às pressões produtivistas as quais a educação no Brasil, em especial, as Universidades públicas estão submetidas. Para o autor, trabalho e entretenimento constituem duas maneiras complementares através das quais a sociedade contemporânea dá forma e sentido a esse sentimento ambivalente decorrente da condição indeterminada da potência humana. Entretanto, ambas as maneiras foram em tal intensidade absorvidas pela lógica consumista e produtivista neoliberal que deixaram de ser valorizados como aprendizagem/produção criativa e lúdica para estarem sempre referidas a objetivos futuros, a ações cerceadas pela lógica da competitividade. Daí questiona se é possível “pensar a escola como um *locus* privilegiado para fazer uma experiência radical da potência humana, em toda sua indeterminação e ambigüidade” (p. 156).

A partir desse questionamento, López (2015) toma de Agamben o conceito de ‘festivo’ como a interrupção do mundo da necessidade, como um caráter do que a educação deve recuperar para retomar o sentido de ‘presença’/potência criativa/afetividade.

Nos dias festivos se come, mas não se come para se alimentar; caminha-se, mas não se quer chegar a nenhum lugar, apenas se passeia; fala-se, mas não para dar o pedir informação ou decidir sobre assuntos importantes, apenas se conversa; se trocam objetos, mas não para comerciar, se dão presentes. O banquete, o passeio, a conversa, o presente, são muito mais do que atividades prazerosas ou divertidas, elas são formas de in-operosidade festiva (p. 157).

Assim como Menezes de Souza (2021) e López (2015) reconhecem a festividade como os rituais que auxiliam a presentificação dos afetos, retomemos o conceito de ‘presença’ em Sousa Santos (2019) como um processo que pode ocorrer em diversos (outros) tempos e espaços na Universidade e que deve ser perseguida pelos professores, ‘estado’ que Masschelein (1996) descreve como “exposição da própria perplexidade como expressão de si, ao mesmo tempo, a

representação da pluralidade e vozes”:

This is not the representation of a kind of knowledge, but a sort of testimony of inner dialogue which is actualized and not merely shown or told about [...] it is to lead out from the simply given of the self (i.e., from identity) to provoke and preserve the in-between. 48 (p. 104)⁹⁹

Masschelein (1996) diz que o professor deve ser o ‘guardião fiel’ de um espaço que promova/auxilie a ‘presença’ dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, que auxilie a construção de um pensamento que envolva o outro/o comum (public thinking). Apresenta essa perspectiva a partir da constatação de que o ideal/a ética na qual tem se assentado o modelo educacional ocidental pressupõe a mera reprodução de valores, crenças e habilidades previamente estabelecidas, imputando aos professores a própria personificação desses ideais e, em contrapartida, tomando os alunos como meros assujeitados.

O referido autor dirá que os processos educacionais também devem assumir a transmissão/corporificação de ideias culturais, mas a sua restrição a processos de identificação ou naturalização é o que mantém o racismo e a violência nas relações educacionais/escolares:

I would now like to suggest that education is not structured by knowledge (alone or in the first place). I suggest that it is structured by responsibility and that, as such, it could be characterized as a kind of 'public thinking'. However, I am not using the latter expression in the sense that it introduces us into some kind of method, any knowledge of rules and principles. I wish the expression to be understood in the sense of the Latin word 'e-ducare', which means to lead out of oneself. We are to be led, through the exposure of thinking, into the human world characterized by plurality. To be sure, thinking [...] has to be performed time and again in an endless process, because it has to do with the answer to (the appeal of) a singular situation. There are similarities among situations but the concrete situation and the others demand - always and anew - an answer which simply cannot be given in advance (p. 103/104).¹⁰⁰

Se a manutenção dessa perspectiva de abertura ao ‘devir’ é o que possibilita a criatividade, a superação de estigmas coloniais, racistas, violentos, tal ética decolonizante

⁹⁹ “Não se trata da representação de um tipo de conhecimento, mas de uma espécie de testemunho de diálogo interior que se atualiza e não apenas se mostra ou se fala sobre [...] [A educação, portanto, não se trata apenas de identificação ou naturalização, mas de problematização; é sobre partir da simples doação de si (pela identidade) para provocar e preservar o espaço ‘entre’]” (p. 104).

¹⁰⁰ “Gostaria agora de sugerir que a educação não é estruturada pelo conhecimento (sozinho ou em primeiro lugar). Sugiro que seja estruturado pela responsabilidade e que, como tal, poderia ser caracterizado como uma espécie de 'pensamento público'. No entanto, não estou usando a última expressão no sentido de que ela nos introduz em algum tipo de método, qualquer conhecimento de regras e princípios. Desejo que a expressão seja entendida no sentido da palavra latina 'e-ducare', que significa conduzir para fora de si mesmo. Devemos ser conduzidos, por meio da exposição do pensamento, ao mundo humano caracterizado pela pluralidade. Certamente, pensar [...] tem que ser executado continuamente em um processo sem fim, porque tem a ver com a resposta a (o apelo de) uma situação singular. Existem semelhanças entre as situações, mas a situação concreta e as outras exigem - sempre e de novo - uma resposta que simplesmente não pode ser dada antecipadamente” (p. 103/104).

também será marcada por discordâncias, conflitos inerentes à ‘autorização’/estímulo às performances de todos os envolvidos na cena educativa e às violências que ainda permanecerão, uma vez que as mudanças não ocorrerão instantaneamente.

6.5 O AFETO COMO ‘PRESENÇA’

Nos termos da presente pesquisa, portanto, reconheço que *estar/ser afetado/ser afetivo significa esse estado de presença*, de aguçamento da sensibilidade, da espiritualidade¹⁰¹, que pode desembocar em, mais ou menos escuta, mais ou menos capacidade de ver outro, mais ou menos amorosidade. Trata-se daquilo que Leela Ghandi (2006) descreve como possibilidade de ‘comparecimento’, aparecimento ‘com’ o outro. Em termos da psicologia na formação de professores supõe maior enfoque nos processos de ‘envolvimento’ do que nos processos de ‘desenvolvimento’ humano.

Nesse sentido ‘ser afetivo’ extrapola a capacidade de escuta/de fala, uma vez que envolve também sentidos e conexões inomináveis. De acordo com Vieira (2001) os afetos “fixam os sentidos do ser no corpo, acrescentando um ‘a mais’ de sentido, um peso de verdade à sua expressão” (p. 105). 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/espço de encontro. Espaço onde flui o diálogo, o jogo, a amorosidade, a amistosidade, a aprendizagem, até a discordância.

Conforme vimos, as práticas de tradução cultural e tradução equivocada se configuram como interessantes mecanismos a serem considerados nas aulas de psicologia nas licenciaturas como auxílio a esse ‘comparecimento’ dos corpos, em especial, dos corpos historicamente subjugados. Entretanto, a partir dessa concepção de afeto que decorre das articulações entre psicologia e decolonialidade, é preciso denunciar práticas nas quais há transposição de mecanismos de escuta e fala nos moldes ‘clínicos’ para o campo da formação de professores.

Os manuais e apostilas relacionados ao ‘desenvolvimento’ das competências socioemocionais, por exemplo, incentivam o ‘acesso’ a fala/ às experiências pessoais dos alunos

¹⁰¹ Rufino (2019) aprofunda uma pedagogia inspirada pela religiosidade Iorubá na qual o estado de ‘presença’ supõe um *locus* que intersecciona os âmbitos social, individual e espiritual. Tal perspectiva assemelha-se ao enodamento entre simbólico, imaginário e real proposto por J. Lacan, ainda que haja diferenças essenciais em ambas perspectivas.

no espaço público e, muitas vezes, diante de colegas com quais se têm pouco contato e sob a mediação de professores sem formação em psicologia. Nesse sentido, pode haver violência tanto nesse ato de incentivo, quanto no desrespeito ao direito de silêncio por parte dos estudantes.

A vivência de indígenas e quilombolas brasileiros auxilia a reflexão acerca dos limites institucionais na direção de provocarmos reflexões de cunho ‘espiritual’/do campo PSI, no âmbito da formação de professores, ou seja, acerca das vivências que reavivam experiências até então inomináveis, ou ainda não interpretadas pelos próprios sujeitos. E os professores relatam o constrangimento que sentem, muitas vezes, ao serem levados a mediar tais ‘práticas’ e a incentivarem os alunos a ‘acessarem’ lugares e tempos ‘sagrados’. Juraci Cândido de Lima (2010, p. 81) pede cuidado com a fala e o silêncio dos ‘parentes’, conforme são chamados todos os demais indígenas, mesmo de etnias diferentes, ao serem solicitados (por antropólogos ou psicólogos) a relatarem seus afetos:

Da parte espiritual é duro até a gente falar, porque a gente tem sentimento, a gente mexe com os antepassados da gente, que era muito forte, e hoje a gente está buscando devagar. Não pode chegar assim e buscar de uma vez, a emoção é muito grande, quando acaba não aguentamos.

Conforme vimos, tomamos aqui a disseminação das propostas em competências socioemocionais como um mote para reflexão e crítica a partir de interlocuções entre psicologia e decolonização na formação de professores. Ainda que sejam propostas nas/para quais as reflexões aqui apresentadas são decisivas, os pressupostos dessa articulação podem assentar-se como transversais a qualquer temática a ser abordada nas aulas de psicologia nas licenciaturas. Nesse sentido, a decolonialidade é uma ‘lente’ sem a qual qualquer saber/conhecimento na contemporaneidade encontra-se ‘capenga’ ou, ao menos, incapaz de colaborar para a promoção de justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não, eu não fui uma professora afetiva. Sim, fui em alguns/tantos momentos.

Não, eu não fui uma professora perversa/violenta. Sim, fui em alguns momentos.

A presente pesquisa revela que, por um lado, há uma concepção ampliada de afeto, como encontro de sensibilidades, (com)parecimento dos corpos, estado de presença, aguçamento dos sentidos. Nessa direção, discursivamente, pode desmembrar-se tanto em afetos/emoções ‘positivas’ como ‘negativas’, uma vez que a ambivalência entre estranho/familiar está no cerne da afetação, e considerando que a valoração positivo/negativa pode variar em cada contexto, cada cultura. Por outro lado, revela que o advento colonial, que tem o racismo em seu cerne, uma separação simbólica e imaginária entre corpos brancos e não-brancos, estrutura-se exatamente às expensas de uma ‘desafetação’ dos corpos – no limite, o desaparecimento dos mesmos. Desafetação reforçada pelas lógicas cartesiana e capitalista, fundamentalmente.

Mas F. Fanon é magistral ao demonstrar que o desvelamento/superação dos mecanismos de colonização do ser/saber/poder só é possível à medida da compreensão de que os corpos não desapareceram, mas estiveram encobertos com máscaras forjadas no ‘excesso’ de corpo branco, excesso de branquitude. Mais ainda, à medida da compreensão de que tais mecanismos operam de maneira diferenciada para corpos brancos e não-brancos: enquanto os afetos predominantes para/nos corpos ‘pretos’ são descritos como ‘vazio’ de não-ser e idealização da brancura (que pode traduzir-se em baixa autoestima, complascência, indulgência), os afetos da branquitude são predominantemente vaidade, soberba e perversão, frutos do narcisismo e da idealização do Outro branco; além de culpa, vergonha e outros afetos neuróticos/neurotizantes, frutos do (re)conhecimento da outridade negra, da aproximação do outro diferente.

Nessa direção, trazer o afeto à cena seria equivalente à ‘trazer o corpo de volta’ (MENEZES DE SOUSA, 2019), desmascará-lo, o que significa escrutiná-lo a partir de determinada configuração sociohistórica, geopolítica, deslocando-o de um afeto-abstração para um afeto-ação, um afeto capaz de transmutar para além das reificações que são concernentes a essas mesmas determinações. Na presente pesquisa, situo o afeto no âmbito da formação de professores, donde concluo que, nesse âmbito, ser afetivo é o oposto de ser perverso, ou seja, é experimentar uma corporeidade capaz de se sobrepor à amarras racistas, amarras que promovem a pressa, o produtivismo, a soberba, a verborrêia, o excesso de competitividade, violências físicas e simbólicas – no limite – a (de)negação do outro.

Verificamos o quanto a transmutação do afeto é ‘cerceada’ por mecanismos

inconscientes como negação, projeção e idealização, entretanto, verificamos também a potência da estética na movimentação corpos e mentes rumo à “transformação do mundo”. Nessa direção, o campus de Porto Nacional/UFT situa-se como um potente *locus* de pesquisa-ação uma vez que revela a crescente circulação/ocupação de corporeidades negras em territórios donde antes predominavam corpos brancos, como a Universidade, abalando a ‘boa vida’ que prevalecera no mundo ocidental, em especial, desde o pós-guerra. No escopo da ‘boa vida’ verifica-se a crescente política de assistencialismo e cuidado que, até os últimos trinta anos, vinha mantendo o uso irrefletido das ‘máscaras’ brancas com mais rigor.

No âmbito da formação de professores, as políticas de cuidado ‘afetivo’ se traduzem nas propostas de mediação em ‘competências socioemocionais’, propostas que, no limite, mantêm a lógica de cerceamento dos afetos na direção dos interesses mercadológicos e individualistas, desconsiderando as determinações sociohistóricas que estão no cerne de um mundo ‘sem empatia’. As palavras de ordem são: autoconhecimento, tolerância à frustração, flexibilidade.

Em contraposição, aqui se propõe o apelo estético, o (re)conhecimento do outro, o afeto-ação que se traduzem como contemplação do/no território, produção engajada nas demandas sociais, estado de presença. Tal possibilidade encontra-se ancorada à manutenção e/ou avanço de políticas públicas que garantam a entrada e a manutenção de alunos, professores e colaboradores negros e indígenas nas Universidades, uma vez que o impacto estético dessa entrada e circulação amplia o espectro de afetações interraciais, impondo desafios/deslocamentos afetivos também para a branquitude.

Mas acredito que a potência maior do presente texto é avançar, não em termos de ‘metodologização’ de uma ética decolonizante nas licenciaturas, mas na aposta de que os testemunhos e performances da ‘transição’ de corpos brancos são essenciais no sentido de afetar outros corpos brancos e/ou corpos não-brancos completamente alienados pela lógica da branquitude rumo à decolonização. A presente tese expressa uma trajetória de decolonização, em princípio, 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, em meu retorno ao ambiente universitário, eu performar uma ética decolonizante nos moldes aqui veiculados.

Nesse sentido, a autoetnografia se apresentou como uma aliada essencial à tradução dessa trajetória: Inicialmente, eu acreditava em uma vinculação ‘natural’ dessa metodologia com a temática do afeto, entretanto, durante o percurso de escrita e de ‘escuta’ dos leitores/da orientadora, fui percebendo que nenhuma temática é garantia de uma escrita/performance autoetnográfica. É possível uma pesquisa sobre afeto que não seja autoetnográfica, como o são

a maioria das pesquisas sobre o tema, tornando-as assépticas em alguma medida. Mas não é possível uma pesquisa autoetnográfica sem que o corpo do pesquisador seja sujeito/objeto da pesquisa e sem que as análises das experiências pessoais suscitem a compreensão de experiências culturais.

Do/no ‘edifício’ da branquitude, sem dúvidas, eu fora afetada principalmente pelo ‘produtivismo’, por uma pressa e um ‘atropelamento’ da voz, do tempo, do corpo do outro (negro) que supostamente ‘atravancava’ o meu caminho rumo a um suposto ‘sucesso’, ‘resultado’, ‘reconhecimento’, ‘enriquecimento’. E hoje sei que o racismo parecia velado uma vez que eu desconhecia as imbricações entre fenótipo e um modo de vida provinciano, rural, não-produtivo na consolidação do racismo brasileiro.

Por um lado, tomo a branquitude como uma ‘entidade’, um bloco único, que fora erigido simultâneamente ao racismo e que precisa ser desvelado na mesma medida que este último, num movimento rumo à decolonização, movimento que deve ser pensado e criticado para que não estanque num processo de *mea culpa* que, de acordo com os autores pesquisados, pode até recrudescer a distância afetiva entre brancos e não-brancos. Ou seja, mais do que ‘pensado’, deve ser vivenciado nas Universidades, potencializando *locus* ‘negrocêntricos’, onde o poder não está nas mãos dos brancos. E esse movimento deve ser acompanhado de um letramento racial, letramento cuja potência será aumentada – para a transição de sujeitos/corpos brancos - na medida em que não tiver como objetivo central destituir todo o conhecimento dito científico erigido até o momento, mas buscar pontos de convergência e diálogo possível com autores ocidentais, ocidentalizados, utilizados até então.

Por outro lado, ressalto que a branquitude não é única e que a transição de cada sujeito/corpo branco rumo à decolonização que, no limite, se trata da destituição do conceito de raça/da vivência racializada, acontece e continuará a acontecer em momentos e de formas diferentes. Nessa direção é que, para além de agrupar a branquitude como crítica ou não crítica, indico que tal transição pode aliar momentos de criticidade e outros de perversidade/violência, ou seja, nenhum corpo faz nenhuma transição abruptamente, linearmente. É possível sim, situar alguns corpos brancos num tempo/lugar mais crítico que outros – afirmação necessária – mas não se pode esperar que o edifício sólido da branquitude desabe sem deixar rastros.

A análise dos cinco mecanismos de defesa do ego diante da racialização (GILROY, 2004; 2006) apresentou-se como um referencial relevante e didático desse meu ‘escrutínio’ e indica que a psicanálise permanece um referencial passível de auxiliar o desvelamento e a superação do racismo, ainda que seja um arcabouço que tenha se erigido no seio colonial/colonizante e que alguns de seus pressupostos não se sustentem tendo em vista o

racismo como estruturante da subjetividade e sociabilidade vigentes.

Somente após transcorrer/identificar/analisar esses cinco mecanismos em minhas interações com os sujeitos das cenas passei a conceber o afeto como ‘presença’, uma presença cuja potência impinge a movimentação dos corpos, senão rumo à amorosidade ao outro, ao menos rumo à não-negação do outro. Presença que assola corpo e mente, simultaneamente, que inicialmente pode não se concretizar nem em ‘fala’ nem em ‘escuta’ por parte dos envolvidos, mas cuja densidade pode traduzir-se em sonhos, intuições, ‘insights’. É nessa direção que o campo da psicologia na formação de professores deve se debruçar cada vez mais na potência estética, imagética, onírica, intuitiva, contemplativa, rumo a contribuir com uma ética decolonizante, ética que está para além da ética compassiva que prevalece no discurso, nos documentos e ações universitárias.

E uma vez que passei a ter contato com a potência de uma psicologia/psicanálise atravessada por lógicas que resistem à absorção pela branquitude – assim como pelas memórias dos afetos experimentados no campus de Porto Nacional –, fica evidente que a inspiração maior em um processo de transição rumo à suspensão da categoria ‘raça’ para/nos modos de relacionalidade ocidentais encontra-se nessas cosmopercepções milenares que, a despeito do avanço do capitalismo global e das invasões e usurpações de seus territórios, línguas e costumes, ainda performam predominantemente afetos amorosos, amistosos, ritualizados, espiritualizados em detrimento de afetos de ódio, soberba, agressividade e rechaço ao outro diferente.

Entretanto, nesse momento final da trajetória, minha principal afetação denomina-se ‘vigília’ e ‘ação’, fundamentalmente, vigília do meu próprio corpo, no meu próprio ofício de formar professores rumo à decolonização, e ação na direção de estancar/barrar/denunciar violências – também dos corpos/sujeitos negros, mas principalmente de corpos/sujeitos brancos, assim como no sentido de legitimar/promover movimentos de reparação, tanto em termos subjetivos quanto coletivos rumo à superação do racismo

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Culture and administration**. New York: Political Science, 1978.
- AMBRA, Pedro Eduardo Silva. **Das fórmulas ao nome**: bases para uma teoria da sexuação em Lacan. 2017. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- AMBRA, Pedro Eduardo Silva. As pedras do exu. **Revista Rosa**, São Paulo, S.P. Disponível em: <https://revistarosa.com/3/as-pedras-de-exu>. Acesso em: 26 fev. 2021.
- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **A psicologia no Brasil**: leitura histórica sobre sua constituição. São Paulo: EDUC-Editora da PUC-SP, 2014.
- ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2008.
- BAIRRÃO, José F. M. H. **Etnocídio ameríndio e alucinação negativa**: o estatuto do morto e suas decorrências para a Psicologia. Povos Indígenas e Psicologia: A procura do bem-viver. São Paulo: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, 2016.
- BERLANT, Laura. **El optimismo cruel**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caja Negra, 2020.
- BENHABIB, S. **Los derechos de los otros**. Extranjeros, residentes y ciudadanos. Barcelona: Gedisa, 2005.
- BENTO, Cida. O branco na luta antirracista: limites e possibilidades. In: Branquitude: Racismo e antirracismo. **Caderno Ibirapitanga**, 2020.
- BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Pactos narcísicos no racismo**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- BERNI, Luiz Eduardo Valiengo. **A ciência, o índio e o Brasil**: Fundamentos para uma revisão epistemológica. Povos Indígenas e Psicologia: A procura do bem-viver. São Paulo: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, p. 104-109, 2016.
- BHABHA, Homi. K. **El lugar de la cultura**. Buenos Aires: Manantial, 2002.
- BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB. 2017.

BRASIL. **Brasil em desenvolvimento 2013**: estado, planejamento e políticas públicas / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: Ipea, 2013.

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

BORGES, Thais Regina Santos. Branquitude e epistemologia antirracista: por uma linguística aplicada efetivamente crítica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 60, p. 826-840, 2021.

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.

BUISEL, Matilde Cabral Gomes Aguiar. **O processo de reparação no ato criativo**: Reparação do objeto e reparação do self. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa, 2012.

CALDEIRA, Vanessa. PGTA Kaxixó: Mais uma experiência de diálogo entre povos indígenas, psicologia e antropologia. **Povos Indígenas e Psicologia: A procura do bem-viver. 1ed.** São Paulo: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, p. 199-208, 2016.

CAMPOS, Daniela Silva Costa; FERRACINI, Rosemberg. 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.

CANAGARAJAH, A. Suresh. **Transnational literacy autobiographies as translingual writing**. New York: Routledge, 2020.

CANDI, Talya. Construções da transferência. **J. psicanal.**, 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 acrítica 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.

CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo**: um estudo sobre a branquitude no Brasil. 2014. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2014.

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

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La hybris del punto cero**: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2010.

Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região (org). **Psicologia e povos indígenas** / Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região. São Paulo: CRPSP, 2010.

CONTE, Bárbara de Souza. Testemunho: reparação do trauma é possível. **Clínicas do testemunho: reparação psíquica e construção de memórias**, p. 83-92, 2014.

COUTO, Luis Flávio Silva; SOUZA, Marcelo Fonseca Gomes de. O estruturalismo em Jacques Lacan: da apropriação à subversão da corrente estruturalista no estabelecimento de uma teoria do sujeito do inconsciente. **Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 185-200, 2013.

DE BARROS, Mariana Leal. **Etnopsicanálise: apresentação e aplicabilidade da “complementaridade” entre a antropologia e a psicanálise**. XV ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO, p. 2-10, 2009.

DE OLIVEIRA, Thiago José Arruda; RODRIGUES, Waldecy. O passado e o presente no Tocantins: os grupos populacionais. **Revista Desafios**, Tocantins, v. 2, n. 2, p. 138-154, 2016.

DE OLIVEIRA LIMA, Samara. Das unheimliche e o ato criativo: algumas considerações. **Revista Concinnitas**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 38, p. 319-332, 2020.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. São Paulo: Autêntica, 2019.

DE SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes; DUBOC, Ana Paula Martinez. De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies. **Gragoatá**, Niterói, v. 26, n. 56, p. 876-911, 2021.

DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS, Programa. **Dossiê Literatura e Afeto**. 2018.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**:

teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DENZIN, Norman K. **Performance autoethnography**: Critical pedagogy and the politics of culture. New York: Routledge, 2018.

DI ANGELO, Robin. **O branco na luta antirracista**: limites e possibilidades. Caderno Ibirapitanga, 2020.

DU BOIS, William Edward Burghardt (1903). **As almas do povo negro**. São Paulo: Veneta, 2021.

DUNKER, Christian. I. L. Uma distinção preliminar a toda teoria da corporeidade em Lacan: paixões e afetos. **LIVRO ZERO: Revista de Psicanálise Corpos e afetos**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 120-131, 2010.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, p. 51-73, 2016.

DUSSEL, Enrique. La ética de la liberación ante la ética del discurso. **Isegoría**, s.l., n. 13, p. 135-149, 1996.

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

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

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra (1961)**. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FAUSTINO, Deivison. **Frantz Fanon e as encruzilhadas: Teoria, política e subjetividades**. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREUD, Sigmund. **Projeto para uma psicologia científica (1895)**. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905)**. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. 7. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. **O instinto e suas vicissitudes (1915a)**. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. 14. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. **A Repressão. (1915b)**. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. 14. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. **O ‘Estranho’ (1919)**. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. 17. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. **O incômodo (1919)**. Série Pequena biblioteca invulgar. São Paulo: Blucher, 2021.

FREUD, Sigmund. **Inibição, sintoma e angústia (1926)**. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. 20. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. **Totem e tabu e outros trabalhos (1913)**. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. 11. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FUZA, Ângela Francine; CAMPOS, Daniela Silva Costa. **SER professor**: mediação de competências socioemocionais no Estágio Supervisionado em Letras. 2018.

GANDHI, Leela. **Affective communities**. Durham: Duke University Press, 2006.

GILROY, Paul. **After empire**. London: Routledge, 2004.

GILROY, Paul. **Colonial crimes and convivial cultures**. A transcript of a video letter made by Paul Gilroy in London and screened at the Public Hearing “Debating Independence: Autonomy or Voluntary Colonialism, 2006.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. Entre o cinismo e a hipocrisia: o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil. **Educar em Revista**, São Paulo, v. 34, n. 71, p. 159-174, 2018.

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

GLISSANT, Édouard; COSTA, Keila Prado; DE TOLEDO GROKKE, Henrique. Pela opacidade. **Revista Criação & Crítica**, s.l., n. 1, p. 53-55, 2008.

GOLDMAN, Marcio. Jeanne Favret-Saada, os afetos, a etnografia. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 13, n. 13, p. 149-153, 2005.

GÓMES, Patricia Botero. **Desindividualizar el sufrimiento desde la indisciplina y las ontologías matrízicas**. Psicología e práxis transformadoras. Ediciones Cátedra Libre,

2020.

GOMES, Santiago Castro. **As ciências sociais: violências epistêmicas e o problema da invenção do outro. A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Editora CLACSO, p. 169-186, 2005.

GONZÁLEZ, Lélia. **O estrangeiro: nossa condição.** São Paulo: Editora Escuta, 1998.

GUIMARÃES, Danilo Silva. **A psicologia e a questão indígena no Brasil.** Povos Indígenas e Psicologia: A procura do bem-viver. São Paulo: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, p. 178-188, 2016.

GROSGUÉL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas GROSGUÉL, Ramón; CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** p. 63-77, 2007.

GROSGUÉL, Ramón; CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del hombre editores, 2007. p. 289-304.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. Educação e diferenças raciais na mobilidade ocupacional no Brasil. **Cor e estratificação social**, s.l., p. 217-230, 1999.

HERMANN, NADJA. O enlace entre corpo, ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, s.l., v. 23, p. 1-16, 2018.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do espírito.** Curitiba: Editora Vozes, 1992.

HOLMAN Jones S. Autoethnography: making the personal political. *In*: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. et al. (Ed). **The Sage handbook of qualitative research.** Thousand Oaks: Sage; 2005. p. 763-92.

IMANISHI, Helena Amstalden. A metáfora na teoria lacaniana: o estágio do espelho. **Boletim de Psicologia**, s.l., v. 58, n. 129, p. 133-145, 2008.

ISAAC, Benjamin. **The invention of racism in classical antiquity.** Princeton University Press, 2013.

JOÃO, Renato Bastos. **A função do outro na constituição da pulsão e da psique.** 2010. Monografia (Bacharel em Psicologia) – Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Brasília, 2010.

- KAXIXÓ, Liderjane. Memória do sagrado enquanto resistência ao medo. **Povos Indígenas e Psicologia: A procura do bem-viver**. 1ed. São Paulo: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, p. 79-82, 2016.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2020.
- LACAN, Jacques. **O seminário, livro 1**: Os escritos técnicos de Freud (1953-1954). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- LACAN, Jacques. **O seminário, livro 6**: O desejo e sua interpretação (1958-1959). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- LACAN, Jacques. **O seminário, livro 10**: A angústia (1962/1963). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- LACAN, Jacques. **O estádio do espelho como formador da função do eu (1949)**. Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- LANDER, Edgardo et al. (Ed.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales= Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005.
- LAUREANO, Pedro Sobrino; GONDAR, Jô. Precária ontologia: a subjetividade entre Psicanálise e dialética. *Analytica: Revista de Psicanálise*, s.l., v. 8, n. 14, p. 1-17, 2019.
- LEMKE, Ruben Artur. **A falta-a-ser como dimensão ontológica do desejo em Lacan**: uma discussão a partir de elementos da ontologia heideggeriana. Universidade Católica Dom Bosco-UCD, Programa de Pós-Graduação. Campo Grande/MG, 2019.
- LIBERMANN, Zelig. Après-coup: a dimensão traumática. **Revista Brasileira de Psicanálise**, v. 49, n. 4, p. 118-132, 2015.
- LIMA, Juraci Candido. Manifestações de lideranças indígenas. **Psicologia e povos indígenas / Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região – São Paulo**: CRPSP, 2010.
- LONGHINI, Leonardo Zaiden. **A investigação do devir indígena**. Povos Indígenas e Psicologia: A procura do bem-viver. São Paulo: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, p. 145-157, 2016.
- LÓPEZ, Maximiliano Valerio. Habitar poeticamente a educação: notas sobre a relação entre potência e temporalidade. **Educação em Foco**, s.l., p. 141-153, 2015.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos e a crise do individualismo**. Rio de Janeiro: Forense, 1998.

MAFFESOLI, Michel. **Saturação**. tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2010.

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.

MATZ, Rosa Jeni. Ser afetado. **Cad. Psicanál., CPRJ**, Rio de Janeiro, ano 30, n. 21, p.103-121, 2008.

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

MELLO, Luiz; RESENDE, Ubiratan Pereira de. Concursos públicos para docentes de universidades federais na perspectiva da Lei 12.990/2014: desafios à reserva de vagas para candidatas/os negras/os. **Sociedade e Estado**, s.l., v. 34, p. 161-184, 2019.

MENEZES, Aluisio Pereira de. Para pensar o afeto. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, s.l., v. 10, p. 231-254, 2007.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. Decolonial pedagogies, multilingualism and literacies. **Multilingual Margins**, s.l., v. 6, n. 1, p. 9-13, 2019.

MÉSZAROS, István. **Filosofia, ideologia e ciência social: ensaios de negação e afirmação**. Trad. Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo, 2008.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MIGNOLO, Walter. **El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura**. Un manifesto. Coimbra: Tristestópicos-Universidade de Coimbra, 2005.

MILLER, Jacques Alain. A propósito dos afetos na experiência analítica. *In*: **As paixões do ser**: amor, ódio e ignorância. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998, p. 31-51.

MILLS, Charles. **The Racial Contract**. Ithaca: Cornell University Press, 1997.

MOORE, Carlos Wedderburn. O Racismo Através da História: da antiguidade à modernidade. 2007. scholar.google.com.br/scholar, 2007.

MORAES, Maria Célia M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, s.l., v. 14, n. 1, p. 07-25, 2001.

MOUFFE, Chantal. **A cidadania democrática e a comunidade política**. Estudos de Sociologia, s.l., v. 2, n. 2, p. 59-68, 1997.

NOGUEIRA, Simone Gibran; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Psicologia Africana: Diálogos com o sul global. **Revista Brasileira de Estudos Africanos**, s.l., v. 1, n. 2, p. 197-218, 2016.

OLIVEIRA RAMOS, T. R. **Memórias**: Uma oportunidade poética. 1990. Tese (Doutorado em 1990) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1990.

PALMA, Vanessa Cristina Lourenço Casotti Ferreira. **Educação, democracia e inclusão racial: análise da efetividade da lei de cotas para negros em concursos docentes de universidades federais**. 2019. 335 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

PARRA, Ma; DELGADO, Concepción. El reverso de la ciudadanía tradicional: la centralidad desentrañada. **Sociedade e estado**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 137-164, 2012.

PIETRANI, Anélia Montechiari. Um espaço (ainda) para o afeto, a utopia, a literatura. **Miscelânea: Revista de Literatura e Vida Social**, s.l., v. 9, p. 116-128, 2011.

PISETTA, Maria Angélica Augusto de Mello. Discurso e gozo: Psicanálise e sociedade. **Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**, s.l., v. 19, n. 1, p. 21-33, 2016.

QUAGLIA, Giovanna. **A dimensão trágica da hilflosigkeit em Freud**. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia)—Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Coloniality and modernity/rationality. **Cultural studies**, New York, v. 21, n. 2-3, p. 168-178, 2007.

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, 2014a.

RANCIERE, Jacques. A partilha do sensível. **Revista Brasileira de Bioética**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1-4, p. 106-109, 2014b.

REZENDE, Tânia Ferreira et al. Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. **Gláuks-Revista de Letras e Artes**, s.l., v. 20, n. 1, p. 15-27, 2020.

RIVEIRA, Tânia. Por uma Psicanálise a favor da identidade. **CULT online**, 2020. Publicado em: 24 set. 2020. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/por-uma-psicanalise-favor-da-identidade/>. Acesso em: 03 ago. 2021.

RODRIGUES, Ednaldo dos Santos. **O lugar da psicologia nas questões indígenas**. Povos Indígenas e Psicologia: A procura do bem-viver. São Paulo: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, p. 227-234, 2016.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas Exu como Educação. **Revista Exitus**, s.l., v. 9, n. 4, p. 262-289, 2019.

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

SANTOS, Antônio Bispo et al. **Quatro cantos**. N-1 edições + roça de quilombo, 2022.

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.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a literatura?** Trad. De Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Ática, 2004.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.

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.

SILVA, Edilene Santana dos Santos. **Racismo e docência em universidades públicas: o caso da Universidade Federal da Bahia**. 2019.

SILVA, Tatiana Dias; SILVA, Josenilton Marques da. **Nota Técnica n.º 17**, sobre a “reserva de vagas para negros em concursos públicos: uma análise a partir do Projeto de Lei 6.738/2013”. Brasília: Ipea, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ipea.gov.br/handle/123456789/12345>>

gov.br/bitstream/11058/5781/1/NT_n17_Reserva-vagas-negros-concursos-publicos_Disoc_2014-fev.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2021.

SOLANA, Mariela; VACAREZZA, Nayla Luz. Relecturas feministas del giro afectivo. **Revista Estudos Feministas**, s.l., v. 28, n. 2, 2020.

SOUZA SANTOS, Boaventura. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Lua Nova**, s.l., v. 39, 1997.

SOUZA 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.*

SOUZA SANTOS, Boaventura. **A cruel pedagogia do vírus**. Boitempo Editorial, 2020.

SOUZA, Neusa Santos. **O estrangeiro: nossa condição. O estrangeiro**. São Paulo: Escuta, 1998.

SULLIVAN, Shannon; TUANA, Nancy (Ed.). **Race and epistemologies of ignorance**. New York: Suny Press, 2007.

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.

TEIXEIRA, Lumena Celi. **A psicologia na promoção do bem viver indígena**. Povos Indígenas e Psicologia: A procura do bem-viver. São Paulo: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, p. 235-259, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE TOCANTINS. **Projeto Político Pedagógico (PPI)**. Palmas, 2007.

VALÉRY, Paul. **Feitiços**. São Paulo: Iluminuras, 2020.

VERSIANI, Daniela B. Autoetnografia: uma alternativa conceitual. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 37, n. 4, 2002.

VIEIRA, Marcus André. **A ética da paixão: uma teoria psicanalítica do afeto**. São Paulo: Zahar, 2001.

VILLARI, Rafael Andrés. Da estética à (est) ética. **Revista da Anpoll**, Campinas, v. 1, n. 6, 1999.

VIVES, Jean-Michel. Catharsis: Psychoanalysis and the theatre. *The International Journal of Psychoanalysis*, New York, v. 92, n. 4, p. 1009-1027, 2011.

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.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, s.l., v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.

WALSH, Catherine. **Lo pedagógico y lo decolonial**: Entretejiendo caminos. En cortito que's pa'largo, 2014.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WOLFF, Francis. **Nossa humanidade**: de Aristóteles às neurociências. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

ZEMBYLAS, Michalinos; FENDLER, Lynn. Reframing emotion in education through lenses of parrhesia and care of the self. *Studies in Philosophy and Education*, s.l., v. 26, n. 4, p. 319-333, 2007.

ANEXOS

ANEXO A

1. Reações (afetações) às leituras das cenas pelos/nos sujeitos que interagem comigo

Para transcrição dos áudios para texto foi utilizado o aplicativo TRANSKRIPTOR, com posterior checagem e correção por mim. Foram acrescentadas pontuações para tentar reproduzir ao máximo as entonações do áudio, mas não foram realizadas alterações/correções ortográficas.

Os retornos em texto foram fielmente reproduzidos em minha digitação.

1. – Reação/afetação de Géssica (retorno por áudio no whatzapp)

Bom dia Dani, tudo bem? Eu hoje pela manhã é que eu li o texto que você me enviou ontem e eu estou assim sem palavras, sabe? Eu acabei de ler, eu li e reli, porque eu achei tão interessante porque eu, Dani, eu lembro exatamente o momento que eu que eu fiz essa pergunta a você. Era realmente numa das últimas aulas de psicologia desenvolvimento e olha, entre psicologia do desenvolvimento, porque eu fiz as duas ao mesmo tempo, eu sempre gostei mais de psicologia do desenvolvimento ao invés de psicologia da aprendizagem. Eu sempre me identifiquei mais com a do desenvolvimento. E eu lembro exatamente o momento que eu te perguntei sobre se você acreditava nessas teorias que você estava falando, né? Porque eu sou muito expressiva e eu ficava assim pensando... gente, isso não tem base. Eu li aqueles teóricos, eu achava assim: “Caramba eles estão viajando na maionese e a professora também está”. Eu pensava isso, tipo, talvez no meu semblante não transparecia isso porque eu realmente sou muito observadora. Observo os mínimos detalhes. Não gosto muito de olhar nos olhos porque eu começo prestar atenção. Eu me lembro que eu falava muito isso numa disciplina da Dalve, na disciplina de princípios e fundamentos do estudo da linguagem. Se eu não me engano. Eu falava pra ela, ela cobrava a gente olhar nos olhos e eu não sei olhar quando eu estou conversando com uma pessoa eu não consigo olhar pra ela e firmar o olhar porque eu começo observar os detalhes, o brinco, o olho, o a sobrancelha, algum detalhe no rosto, a boca, o nariz, os olhos, eu começo a observar tudo e eu não presto atenção no que a pessoa está me falando, por isso que eu prefiro olhar pra outro local eu consigo ouvir. E eu me lembro que nesse dia eu estava sentada exatamente na segunda cadeira da segunda fileira

quando você estava falando e eu interrompi e simplesmente perguntei isso. E no momento, se eu não me engano, você respondeu - até inicialmente você parou um pouquinho e falou assim: “Poxa, Géssica!”, tipo assim, o poxa era tipo: “O que que eu fiz até agora que você não entendeu o que eu estou falando?” E o pior é porque eu me esforcei muito pra ficar ali na disciplina, pra dialogar com você, porque eu amava suas aulas, sabe? Eu gostava demais de você aliás eu gosto, né? Mas na época como aluna, quando chegava ali o momento que eu sabia que ia ter a sua aula eu já ficava muito feliz porque eu ia te encontrar, a gente ia conversar e você tem essa alegria de nos recepcionar, de recepcionar seus alunos muito bem. Estou assim até emocionada com as coisas que você acabou falando. Mas Dani, eu marquei alguns pontos no seu texto, o áudio vai ficar bem longo mulher... Quando você fala que a Géssica é uma daquelas alunas dedicadas que não falta as aulas e demonstra realizar as leituras indicadas e colabora com perguntas observações. Eu achei muito importante porque eu vi que essa Géssica aí que é apenas um personagem fictícia, que no caso essa Géssica sou eu, né? E eu fiquei assim encantada porque você observou isso, por mais que muitas vezes eu não lia os seus textos, né? Mas eu tentava... no momento que você estava falando eu conseguia entender o que você estava falando e eu já via outra vertente que dava pra fazer observações, dava pra fazer perguntas e compreender o que você estava falando. Quando você fala também que “era notória a sua vinculação religiosa mas nunca perguntei em qual vertente, então, eu sou católica, só que não frequento a igreja, tipo, tem uma tradição religiosa pelos meus pais, mas não frequento por N motivos que depois a gente pode entrar em detalhes. Eu acredito em Deus claro, mas não tenho afinidade por igrejas, por padres, por nenhum assim em âmbito religioso... gosto da religião, sou católica porque meus pais são católicos e eu nasci no catolicismo e continuo até hoje mas não frequento. Muito raro assim eu ir. “De qualquer forma ela, é extrovertida e com atuação de liderança em seu grupo mesmo modos recatados meio tímidos” (citando o meu texto). Dani, isso é incrível, porque eu nunca percebi essa questão de atuação de liderança. Eu nunca pensei assim que eu poderia ser líder, eu nunca me vi assim como líder de um grupo quando eu estou ali em um grupo de pessoas seja seminário seja qualquer uma outra coisa eu sempre penso que está tipo normal, os comandos que eu faço pra mim são normais mas se você, com a com a sua perspectiva, o olhar com outros olhos, né? Você já percebeu que eu tenho essa atuação de liderança. E adorei também os modos recatados e meio tímidos. Porque eu as vezes eu sou um pouco tímida, mas muito raro né? Geralmente eu falo demais... Outra coisa também que eu achei interessante foi quando você falou que Jéssica é branca uma vez que

a população do Jalapão é predominante, preta e parda. Eu não me considero branca, eu me considero parda. Mas eu sei aí toda a teoria atrás do parda só que eu percebo assim, não sou branca, meu tom de pele não é branco e eu prefiro colocar, quando eu preciso, colocar a cor eu sempre coloco parda.

Outra coisa também, Dani, foi a questão da transferência... eu achei assim, achei legal, gostei demais quando você falou assim que baseava no quanto a sua postura como estudante remete a imagem de mim mesma como estudante, a seriedade, a liderança e até certa ironia. Eu não sabia da ironia. Mas o meu olhar, eu muitas vezes eu percebo que eu olho assim de forma irônica quando alguém está falando uma coisa que eu não estou acreditando, que eu não estou gostando. Ou algo do tipo. Outra coisa também seria a questão do narcisismo, Dani. Eu fiquei assim... se depois noutra momento você puder me explicar sobre essa questão do narcisismo porque eu sempre vi o narcisismo como algo negativo, tipo, todas as vezes que eu vi falar sobre o narcisismo também nunca parei pra pesquisar a fundo, né? Eu sempre via como algo negativo e aí você fala tipo assim: “ao menos essa afetação de orgulho que hoje sei tratar-se de narcisismo. Pelo seu desempenho intelectual e sua dedicação aos estudos”. Eu não sabia sobre essa questão do narcisismo, né? Se depois você puder explicar mais assim sobre o que você conseguiu ver... se eu sou narcisista. E outra coisa também, Dani, é quando você fala sobre a questão da região do Jalapão, né? Por ser predominante quilombola... eu não sei se eu já te falei que eu não sou... eu até queria ser, né? Claro. Mas aqui é meio que dividido... é uma parte de um rio pra outra parte. Tipo, pelas comunidades quilombolas, né? E eu tipo nasci na cidade e temos uma fazenda quilômetros daqui, meus pais moram lá atualmente, só que nós não somos quilombola, não somos descendentes de quilombolas, queria muito ser, mas nunca conseguimos comprovar que somos. Até meu pai já entrou assim com um processo e tal pra ver se teria como realmente provar que a gente é. Por quê? A gente queria se beneficiar aí com esses benefícios que os quilombolas tem, né? Mas não deu certo. Só que convivemos diariamente com a cultura quilombola. E finalizando, “Desde já te sou grata, Géssica. Você não desistiu das aulas de psicanálise colonizada e fez perguntas da desconcertantes que talvez eu não tivesse conseguido escutar de um corpo negro”. Dani, eu não entendi muito bem essa parte de como você recita, né? Um corpo negro. Eh... eu fiquei assim lisonjeada em saber que por mais que foi uma pergunta boba mas que você levou tão a sério e começou a repensar a sua metodologia, mas não como metodologia, né? Porque sua metodologia é maravilhosa, mas a questão que eu perguntei

é porque realmente achei muita viagem dos cara lá, dos teóricos, né? Mas eu gostava muito e eu me esforçava pra entender o conteúdo, pra participar, mas por você, sabe? E não pela psicologia. Tipo, foi mais um contato com a professora do que com a psicologia. É tanto que hoje eu não gosto assim de psicologia, tanto que tinha a possibilidade de eu fazer psicologia agora. Mas eu não quis porque eu não acredito nessas coisas. Tem algumas coisas que você falava que eu acreditava, mas na maioria das vezes eu achava assim: nossa que viagem! Então Dani, falar de modo geral, assim, sobre o texto, sobre como me afetou esse texto... eu, quando eu estava lendo, nas entrelinhas do texto, eu via tipo muito a nossa relação, sabe? De professor aluno, mas também de amizade, sabe? Que a gente tem, que eu acredito, que a gente fez essa amizade, essa parceria dentro da graduação e eu não imaginava ter esse contato todo com você porque a gente só tinha duas disciplinas, era educação inclusiva, né, e psicologia da aprendizagem e a outra era optativa e quando eu fui pegar muita gente falou, não pega as duas porque você não vai gostar de pegar as duas junto. Pega uma outra eletiva. E eu não... fui pegar a disciplina sem conhecer você porque até então eu não a conhecia. E eu fui pelo fato de assim identificar primeiramente, primeiramente com o seu nome, né? Daniela, eu pensei, não, ela deve ser muito gente boa, muito massa. E eu já tinha encontrado com você pelo campus, né? E eu digo que é uma foi uma satisfação assim enorme, eu emocionei muito com o texto, chorei em algumas partes assim por lembrar do momento que você estava fazendo isso aqui e pensando na Géssica ali, né? E achei assim muito interessante, eu estou extremamente feliz por você lembrar desses detalhes, de você falar um pouco da minha história na personagem, na Géssica, né? Eu estou aqui para contribuir de qualquer forma na sua pesquisa, de conversar com você, de falar sobre qualquer outro assunto, dividir experiências porque você tipo assim é uma pessoa muito especial e eu não quero perder o seu contato, eu quero tipo assim sempre ter você por perto, por mais que estamos longe, mas eu quero sim manter essa amizade, manter essa parceria e podemos sim dividir experiências e qualquer coisa estou aqui à disposição. Se por acaso o que eu estou falando aqui não contribuir no seu intuito, no que você realmente queria que eu respondesse, você pode estar me falando que eu vou tentar fazer de outra forma. Mulher, e desculpa o tamanho do áudio. Você vai passar muito tempo ouvindo esse áudio.

2. – Reação/afetação de Francisca

Ixi, difícil, né? Falar. Jesus. Pra mim é uma honra trabalhar nessa faculdade. Conhecer cada professor, cada aluno que passa aqui e tem um amor por cada

um deles, gosto mesmo, tanto que eu tenho prazer de vim trabalhar... converso, dou bom dia, que parece que a gente... uns está tão tristinho, a gente vê assim a carinha meia triste, aí vou puxar um papo, dar um bom dia, dou boa tarde, pra ver como é que está porque é tão bom, né? Que a gente está meio agoniada, meio cansada, meio preocupada e a gente tem uma palavra, né? Que deixa a gente mais sossegada, é assim no campus. E a Daniela, sempre que eu via ela eu já sabia que ela queria alguma coisa e eu já corria pra ajudar, tanto a Daniela quanto outras pessoa também, todos os professor eu sei de nome, de quase todos aqui.

A Daniela mesmo a gente sempre dava bom dia, boa tarde, conversava se tá tudo bem, e ela correndo, e ia prum lado, corria e pensei, meu Jesus do céu. O que que tá acontecendo que Daniela não aquieta. E perguntei o que que estava acontecendo que você só vivia correndo e ela quietou e sempre que ela me via nos corredor ela falava assim: “Francisca, pronto, quietei”, vou quietar mais um pouquinho vou ficar correndo não... mas quando pensava que não, de novo quando me via ela já parava e dizia: “Francisca, eu tenho que andar mais calma, eu tenho que fazer as coisa mais sossegada, né?” Isso é muito bom.

Desde que eu entrei aqui sempre eu nunca mudei, sou desse jeito toda vida. Eu amo, eu gosto das pessoa. Essa pessoa tá com uma carinha meia ruim, eu vou aí, dou bom dia, dou boa tarde, converso e logo é minha amiga. E meu negócio é fazer amizade. Eu amo fazer amizade. Tanto que a gente quando a gente fala assim, a gente planta a gente colhe tantas vezes que eu estou em algum lugar. Tipo assim, num hospital um tempo precisei ir sozinha com meu marido doente, sozinha chorando lá na calçada, aí apareceu uma turma de aluno, meu Deus quem é aquela? Dona Francisca? Aí cabo, todo mundo foi lá em mim, conversar comigo, e me oferecendo comida, me oferecendo um colchão, um travesseiro pra mim passar a noite até no hospital. Isso aí é amizade, isso aí que a gente faz, a gente planta pra colher, pra colher amanhã. E eu vou só colhendo. Isso é muito gratificante pra mim. Gratificante muito mesmo. E eu só a agradecer. Só agradecer cada um professor, aluno. Meus colega, né? Todos, todos.

1.3- Reação/Afetação de Helena

Nesse momento, estou surpresa e emocionada com a ‘afetação envergonhada’ da Daniela. Daniela para mim sempre representou a imagem de professora

branca burguesa intelectual de posicionamento de esquerda. Ela é para mim, alguém com quem eu nunca teria proximidade, se não fosse a universidade, justamente porque eu ocupo um lugar deslocado para o ambiente burguês. Mas a generosidade de Daniela foi, apesar das diferenças de classe, ela ter me incluído.

Como mulher preta, de meia idade, nordestina, de origem de classe trabalhadora, lésbica, a universidade e minahs colegas de trabalho sempre me mantiveram a porta meio aberta para mim. Eu abri a porta de entrada na instituição, mas os valores socioculturais trataram de a deixar entreaberta, apenas, para meu convívio. Surpreendi-me com a afetação que provoquei na Dani, porque eu pensava que intelectualmente estávamos próximas, que pensávamos politicamente o conhecimento e a sociedade pelo viés da academia. As trocas que eu propunha para ela, era porque eu achava inadmissível uma professora culta e humana como é a Daniela, não colocar em sua atuação acadêmica, o pensamento político feminista... eu queria que a Dani enxergasse além de sua confortável zona de conforto, que pensasse o mundo além de sua bolha normativa e restritiva.

Enfim, se a Dani um dia resolver ler Clarice Lispector, como psicóloga, com o olhar filosófico, como mulher consciente do patriarcalismo que nos circunda, acho que nosso fio de amizade acadêmica terá alcançado um nível elevado quanto ao conhecimento e enlaçamentos que a literatura e a diversidade humana nos permite.

Surpreendeu-me a Daniela não me ver como mulher preta, talvez ela não tenha amigas e amigos pretos e talvez por eu estar em um ambiente burguês acadêmico, esse ambiente tenha apagado a minha cor para ela.

Por fim, Daniela é uma das poucas colegas de trabalho que me deixavam/deixam livre para partilhar ideias, dividir a carona (depois dela nenhuma outra quis dividir carona comigo), conversar amenidades, sem que minha sexualidade viesse a funcionar como mecanismo de constrangimento.

É isso, um abraço, querida Dani.

1.4 – Reação/Afetação de Jorge

Em primeiro lugar, lembro de todos os professores durante minha formação acadêmica. Confesso que no início, a onda de dificuldade me afetava: primeiro

a influência de Língua materna, pois é minha primeira Língua, segundo por sempre conviver com as pessoas que tem os mesmos costumes que eu, a mesma cultura, enfim...

Todas essas coisas foram barreiras, mas a vontade de pegar o diploma era muito maior, no entanto não liguei pelas adversidades, isto foram apenas os motivos para não para no meio do caminho. De fato, algumas disciplinas nas quais reprovei foi em razão da dificuldade de compreender o conteúdo e a metodologia, pois como disse, a Língua Portuguesa é segunda Língua pois se fosse inverso tudo seria fácil. Acredito que minha aproximação com os professores na maioria das vezes contribuiu muito, atenção especial faz toda diferença.

Não posso deixar de ser quem sou, ou seja, a nossa cultura e os costumes está enraizada no sangue. É muito gratificante que você tenha esse olhar, pois essa visão pode ajudar um ser humano a evoluir no conhecimento, passei por cima de tudo, tentei andar como as pessoas não indígenas, mas no final sempre teve um choque cultural, convidando-me a continuar da forma como sou no que diz respeito a valorização cultural e reconhecimento da minha identidade. O processo foi complicado, mas buscar alternativas como leva a universidade para a minha comunidade foi a melhor coisa que já me aconteceu na defesa do meu TCC. Apresentei a realidade aos não-indígenas que estavam presentes ali, e tenho absoluta certeza que hoje eles têm outro olhar em relação aos povos indígenas.

Para finalizar, exergar o outro além da sua dificuldade é visualizar a sua trajetória, o seu costume e sobretudo, a sua história. Atenção especial para que esse estudante se sinta acolhido. A Universidade tem espaço para todos os tipos de pessoas, mas só quem sabe diferenciar irá exergar o valor de alguém. Com isso, finalizo a minha fala e um olhar que tenho em relação a esses questionamentos e indagações, espero ter contribuído, Obrigado!!!

Tenharêê

1.5- Reação/Afetação de Iuri

Olá Dani! Yuri Gomes falando... O sujeito da quinta cena, afetação dançante, e gravo esse áudio agora pra compartilhar parte da minha compreensão do que foi esse nosso encontro para você. E muito me surpreende ler esse texto e se atentar prum

detalhe muito importante que às vezes a gente não se dá conta... de que a nossa presença, os nossos o nosso andar, o nosso olhar, o nosso sorriso afeta as vidas, às vezes a gente não tem ideia disso, da dimensão que isso tem, a dimensão dessa situação, e a oficina pra mim quando fiz lá na UFT, a oficina de dança dos orixás foi um exercício pra mim já natural, que era uma extensão da minha vivência enquanto candomblecista e eu estava colocando aquilo numa grande mesa pra todos servirem, então teve um impacto sim, um impacto do Yuri com os outros colegas que não são da religião, que estavam ali curiosos pra saber como que funciona. E agora lendo o relato desse seu contato com a oficina, comigo, eu vejo o quão potente foi esse trabalho. E isso na hora eu não senti, né? Eu estava ali trabalhando, fazendo. E agora lendo esse relato uma vez mais eu fico assim impactado de saber como isso foi significativo pra você. Bom, parte do relato me deixa emocionado por essa questão que eu já abordei e a outra é a parte da família, das mulheres que sim eu sempre comentava sobre isso e eu lembro que uma vez em sala de aula eu citei mãe beata de Iemanjá, já em memória. Que ela falava muito de Exu. E eu pensava quando eu falava das mulheres da minha família, eu tocava muito nessa questão, era justamente tendo mãe beata ali de fundo, a voz dela ecoando e a frase que ela sempre falava. Exu sou eu. Exu sou eu que nas palavras de Mãe Beata, né, que passou fome, que nasceu na beira de um rio, que é a mulher preta nesse país. Exu sou eu. Exu. É um dos orixás mais humanos, né? Vamos falar assim, mais próximos do que é ser humano. Então ela falava que Exu sou eu. E eu via isso nas mulheres e vejo nas mulheres da minha família. E esse pensamento, esse dizer delas junto com a fala de mãe beata me apresenta uma ideia de vida, uma ideia de vida que é atravessada por uma por uma cosmovisão religiosa mas de que eu sou o Deus também aqui dessa minha existência. Porque eu crio, eu transformo, eu caio, eu levanto, eu vou rir, eu vou chorar e isso tudo é Exu, então Exu sou eu quando eu, toda vez que eu lembro dessa nossa aula, dessa parte eu via as mulheres da minha família falando isso também, exu sou eu, então fico muito contente com esses dois momentos aqui do texto, outros são mais formais, e confirmo a veracidade desses fatos, do meu envolvimento com universidade, do meu envolvimento com a luta antirracista e comentei isso com a professora Daniela quando em uma de suas aulas se tornou tema de debate a nossa vivência na universidade, as nossas experiências. Porque eu acrescentei a experiência com os movimentos estudantis, com a causa antirracista, com os exercícios que eu fazia de colocar o candomblé enquanto cultura em prática como uma formação também, como um atrativo pra eu permanecer e ficar na universidade. Universidade não são só as aulas, não é só sala de aula e a Dani, bacana você acrescentar isso, eu lembro

que a professora comentou a respeito disso, eu somei, né? Aos estudos, a prática acadêmica, que em termos mais formais diríamos que é a extensão. Mas que eu traduzo como um exercício mesmo, um *modus operandis* de outro de viver a universidade.

E por que a dança pra falar do Candomblé? Quando eu pensei naquela oficina poderia ficar somente nos debates ali teóricos porque já causa muita curiosidade nas pessoas, em quem não é da religião, mas eu acho que conhecer o candomblé através da dança, ver os movimentos que é uma narrativa também, é uma história sendo contada e eu frisei isso a todo momento lá, é uma forma também de exercitar ali a compreensão, práticas e atitudes não preconceituosas, porque no movimento do corpo - e as danças dos orixás são assim - são movimentos ritmados, pensados e todos aqueles movimentos que nós fizemos na oficina são movimentos que, se você reparar, são movimentos da vida social, né! Olhar, por exemplo, que aquela deusa minha mãe que dança com as mãos para o alto como se tivesse causando muita ventania e ao mesmo tempo afastando, né? A gente faz esse movimento quando a gente quer, sei lá, esquecer alguma coisa, a gente sacode as mãos ou então pra desanuviar a mente, a gente faz esse movimento a gente manipula energia dessa forma. Ogum, no caso, que é um orixá da tecnologia, da agricultura, ele que vai dançando e arando a terra, a gente faz esse movimento ao colher uma fruta ao pegar uma verdura, qualquer coisa pra se alimentar, o movimento que a gente faz é um movimento que Ogum faz. Então eu achei que seria muito didático e agradeço a Dani a visão que ela teve de mim naquele momento enquanto já um professor, porque a oficina serviu pra isso também, era um exercício pra eu colocar em prática o que eu tinha colecionado de conhecimento até então sobre o que é estar diante de um público desejoso de saber alguma coisa, de conhecer algo. E como eu posso passar isso de forma bonita, com beleza e que cause um impacto, como eu vi aqui na Dani, na Daniela causou e fico muito contente com isso.

E é importante de se notar uma vez mais sobre a dança que a Daniela vai denominar aqui desse espaço potencial, esse espaço de confluência, de convergência, de trocas de conflitos entre o corpo dela enquanto professora, enquanto pesquisadora, junto com outros corpos. E na mediação ali desse contato tá uma cultura outra, né? Um modo de vida outro. Então acredito que naquele momento todos nós nos colocamos à prova de um exercício de imaginação e de visualização da vida outra, que não a que nós estávamos vivendo e que nós vivemos. São ritos, são movimentos muito bem calculados e a vida, Exu tá de prova, não é calculada. A gente precisa caminhar e quando a gente

caminha que os resultados vão chegar, que as dinâmicas vão acontecendo. Então para finalizar esse áudio como contribuição eu diria que a afetação dançante, esse relato da professora Daniela junto com comigo, que ela, que nós tivemos, é algo muito interessante de se ler e de perceber que ela colocou o corpo dela em cheque colocou a existência dela enquanto um ser social que precisa de fato experimentar e exercitar outros regimes de pensamento, ela colocou isso esteve aberta isso, então penso que se fala muito da pesquisadora, da mãe, da mulher, da cidadã. Que não se fecha a novas possibilidades, a reinvenção dos saberes, há uma ecologia, há uma aprendizagem ecológica, que mais uma vez volta ao texto sobre um dos nossos embates do lugar de fala. Que é isso, o debate ecológico vai propiciar a todos um espaço potente de vozes. Agora comentando sobre essa situação me veio uma lembrança de um dos debates que nós fizemos em um período bem crítico da política brasileira e a UFT, junto comigo e meus colegas fizemos um debate pra discutir política, educação, foi bem no período ali do dos cortes, quando os cortes foram anunciados e nós fizemos um debate, eu estava numa mesa com a professora, a Rubra, tinha outros professores e colegas também. Então foi um debate sobre a causa LGBT na universidade. Eu lembro muito bem porque eu fiz um texto pra isso. E fiz um comentário lá Lembrando de Ferréz, que é um artista, e eu trouxe a fala dele pra um debate. Que eu lembro que a Daniela ficou um pouco incomodada. Eu acredito que aquela Daniela já não é essa que agora escreve esse texto e que agora pensa sobre a sua branquitude, as suas ações frente a outros corpos. Eu utilizei uma frase com base em Ferréz novamente, que é um rapper, um artista intelectual ele fala que nós precisamos todos os dias fazer o exercício de descer a ladeira dos nossos privilégios. Descer a ladeira dos nossos confortos. Descer a ladeira pra poder fazer o movimento. E eu lembro que a Daniela ficou muito incomodada com isso né? Sobre o que é isso? Descer a ladeira? Bom eu que não sou estudioso da psicologia pode ser que isso tenha alguma eh... seja problemático até certo ponto. Mas tirando isso de cena. O que que é o que que é o descer a ladeira? É a gente de fato reconhecer que em muitos momentos da vida estamos numa posição confortável, numa posição eh... hegemônica, e a gente precisa descer sim, fazer esse exercício de descer a ladeira. Fazer esse esses sentido que vá fazer esse movimento contra a um ritmo numa via só. Eu posso substituir então o descer a ladeira para a construção de uma via dupla. Entende? Que eu acredito que é o foco desse trabalho. Que é o momento de reflexão da professora Daniela Campos. A construção dessa via de mão dupla. E nessa via de mão dupla são muitos encontros, trânsitos, engarrafamentos, colisões e trocas genuínas e verdadeiras também. Então finalizo essa minha reflexão sobre

esse relato da professora Daniela, sobre a quinta cena. Agradecendo pela oportunidade de agora comentar sobre isso, e agradecer também a oportunidade de lembrar aquela oficina e as aulas que tivemos juntos, que foram transformadoras, de fato, mas eu quero imaginar e visualizar o nosso encontro, como eu te conheci, agora eu vou remeter sempre a essa dança. Conheci Daniela dançando para os orixás e acredito que aquela oficina foi determinante sim nesse sentido. Ali uma outra Daniela saiu da sala. E agora filha de Exu. *Koba Laroyê* Exu! Que não nos falte caminhos, que não nos falte boas notícias, saúde e vida boa. AXÉ!

PS: Iuri, além do áudio, escreveu um texto, que reproduzo a seguir.

Quinta cena: afetação dançante

Um encontro

Um desencontro

Uma ruptura: a ferida que precisava ser vista

O ser em diálogo

O ser em ritmos

O ser no xirê, vida, potência e saber

A descoberta

A surpresa

A alegria: dentro de mim havia alguém que eu não conhecia

Uma afetação dançante, essa vida

Um espetáculo ensaiado, o desencontrar

Uma audácia: dançar e se reinventar