

Vivências pedagógicas em encruzilhadas interseccionais

Pedagogic experiences at intersectional crossroads

Conrado Neves SATHLER¹
Esmael Alves de OLIVEIRA²

Resumo

Este texto apresenta algumas vivências de dois professores-pesquisadores de Psicologia de uma Universidade Federal, em uma cidade do interior da região centro-oeste do Brasil. Sala de aula, gabinete de supervisão de estágio, eventos do controle social do campo da Saúde e orientações de pesquisas compõem os cenários vivenciados. A Narrativa Autobiográfica é o método escolhido, por permitir a inclusão da experiência dos autores na construção de saberes e críticas. Apontamos as transformações em nossos currículos, abordagens teóricas e práticas derivadas dessas vivências fronteiriças e também as resistências encontradas frente às estruturas acadêmicas, representantes das elites culturais eurocentradas e do sistema eurocêntrico.

Palavras-chave: Ensino Superior. Interseccionalidade. Fronteiras. Psicologia Social.

Abstract

This text presents some experiences of two professors-researchers of Psychology from a Federal University in a city in the interior of the central-west region of Brazil. Classroom, internship supervision office, social control events in the field of Health and research guidelines make up the experienced scenarios. The Autobiographic Narrative is the method chosen because it allows the inclusion of the authors' experience in the construction of knowledge and criticism. We point out the transformations in our curricula, theoretical and practical approaches derived from these border experiences and also the resistance encountered in the face of academic structures, representatives of eurocentric cultural elites and the eurocentric system.

Keywords: University Education. Intersectionality. Borders. Social Psychology.

¹ Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Psicopatologia e Psicologia Clínica pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada de Lisboa (1998). Professor Associado da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente nos Programas de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAnt) e Psicologia (PPGPsi) da UFGD. Atualmente é coordenador do Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAnt/UFGD). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5995508592015142>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0091-1042>. E-mail: conradosathler@ufgd.edu.br

² Graduado em Filosofia (UFAM) e Psicologia (UFGD), mestre e doutor em Antropologia Social (UFAM e UFSC). Pós-doutor em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPsi) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), dentro da linha de pesquisa Políticas Públicas, Cultura e Produções Sociais, vinculada ao Laboratório de Psicologia da Saúde, Políticas da Cognição e da Subjetividade. Atualmente desenvolve pesquisa de pós-doutorado com bolsa do CNPq (Processo: 177092/2023-8) junto ao Programa de Pós-graduação em Saúde da Criança e da Mulher do Instituto Fernandes Figueira da Fiocruz. Docente nos Programas de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAnt) e Psicologia (PPGPsi) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Pesquisador vinculado ao GENSEX (CNPq/Fiocruz).

Introdução

Na confluência de duas ou mais cadeias genéticas, com os cromossomos constantemente ultrapassando fronteiras, essa mistura de raças, em vez de resultar em um ser inferior, gera uma prole híbrida, uma espécie mutável, mais maleável, com uma rica carga genética. A partir dessa “transpolinização” racial, ideológica, cultural e biológica, uma consciência outra está em formação – uma nova consciência mestiza, uma conciencia de mujer. Uma consciência das Fronteiras (Anzaldúa, 2005, p. 704).

Este artigo foi construído como uma experimentação reflexiva sobre as vivências e experiências que brotam do campo das relações pedagógicas de seus autores. As características particulares deste campo pedagógico nos suscitam revisões críticas e exigem novas linhas de resistência e de fuga (Deleuze, 1996), que se caracterizam pela territorialidade fronteiriça, pelas novas modalidades de acesso à universidade pública (política de cotas e Sistema de Seleção Unificada - SISU) – que têm ampliado a composição de salas de aula mais diversas e plurais – e pelas contribuições dos pensamentos (trans)feministas negros, decoloniais e críticos latino-americanos. Em nosso desassossego de pensar aquilo que nos acontece (Bondía, 2002), a interseccionalidade emerge como ferramenta de questionamento das narrativas universalizantes e homogeneizantes.

Mais do que marcar uma suposta consolidação de saberes ou de posições pedagógicas, tratamos de compartilhar nosso engajamento na resistência às formas instituídas de produção de saberes e de práticas relacionais acadêmicas (em movimento, em um fluxo de atravessamentos discursivos múltiplos), de considerar as diferenças dos corpos presentes (marcados por gênero, raça, etnia, sexualidade, geração e deficiência, entre outros) e, ainda, de propiciar um campo aberto às falas e escutas de vozes fronteiriças. Esse engajamento nos impele à revisão e criação de novas propostas pedagógicas e à participação nas lutas antirracistas e inclusivas (Sathler; Oliveira, 2024).

Aqui, nossa escrita é caracterizada, metodologicamente, como narrativa autobiográfica e se sustenta na releitura de nossos próprios textos

acerca do tema abordado, a saber, de relatos de experiências, artigos e ensaios construídos por ambos e, eventualmente, com mais uma(um) ou outra(o) convidada(o). A narrativa autobiográfica tem se firmado nos últimos anos, na área da Educação e, especialmente, no segmento de formação de professoras(es), como valioso método de investigação científica, capaz de auxiliar na construção de saberes e desenvolvimento, tanto pessoal quanto docente (Reis, 2008).

Além disso, a narrativa autobiográfica permite identificar informações relevantes sobre diferentes contextos e condições sócio-geográficas que envolvem o(s) sujeito(s) com quem dialogamos e aprendemos, e valoriza, sobremaneira, o lugar da experiência como um campo fértil de produção de saberes (Sathler; Oliveira, 2022b). Tal como dissemos em outra oportunidade (Sathler; Oliveira, 2022b), acreditamos que a experiência nos oportuniza um estranhamento crítico sobre nossos cotidianos e entrelaçamentos relacionais, ao mesmo tempo que nos convoca a ocupar um lugar de produção de conhecimento “com” e não “sobre” as(os) outras(os) (Sathler; Oliveira, 2023). Assim, nossa escrita se articula às propostas de Rodrigues e Prado (2015) e de Souza e Meireles (2018).

Portanto, é a partir da e com a experiência que nossas itinerâncias por distintas territorialidades, memórias, narrativas, contexto e sujeitas(os), situadas(os) nos mais diversos contextos nos quais localizamos nossas práticas docentes e de pesquisa, tais como diálogos com estudantes, com a comunidade externa à Universidade, usuárias(os) e trabalhadoras(es) do SUS, e na circulação pelos espaços de controle social, que acreditamos ser possível um outro fazer pedagógico encarnado, um fazer pedagógico que não separa a escrita da vida (Anzaldúa, 2000).

Apresentamos, então, algumas de nossas vivências enquanto professores-pesquisadores de uma Universidade Federal, localizada em uma cidade do interior da região centro-oeste do Brasil. Além dos marcadores sociais de diferença, como gênero, classe, raça, etnia, sexualidade e geração, entre outros, o território que nos acolhe é caracterizado pela multiculturalidade, com presença indígena das etnias Guarani, Kaiowá e Terena e das populações em trânsito permanente, típicas da fronteira. Nossas(os) estudantes também vêm de diferentes estados e países e são racializadas(os). Apontamos, ainda, neste texto, as transformações em nossos currículos, as abordagens teóricas e as práticas

derivadas dessas vivências fronteiriças e também as resistências encontradas frente às estruturas acadêmicas, representantes das elites culturais do sistema norte-branco-centrado (Menezes; Lins; Sampaio, 2019; Oliveira; Bernardes, 2024).

Tal Universidade está sediada em um município de médio porte – com pouco mais de 240.000 habitantes (IBGE, 2022) –, localizado em um estado que possui a segunda maior população indígena do país (aproximadamente 10% de habitantes do estado são indígenas) e que, atualmente, também concentra a presença de imigrantes haitianos e venezuelanos, instalados nos bairros periféricos da cidade, nos últimos anos.

A Universidade oferta anualmente 60 vagas para o curso de graduação em Psicologia, sendo 30 por vestibular e 30 pelo SISU. Metade das vagas é destinada a estudantes oriundas(os) de escola pública, com cotas por renda, etnia/raça e pessoas com deficiência, distribuídas proporcionalmente à população do estado. Os critérios de seleção propiciam o ingresso de estudantes pertencentes a diversas origens étnico-raciais e condições sociais. Eventualmente, temos também estudantes vindas(os) do país vizinho (Paraguai) que, pelas nossas características de fronteira, têm famílias que vivem e trabalham, parcialmente, em ambos os países. Há estudantes que ingressam como portadores de diplomas, que se inscrevem para realizar uma segunda graduação, em vagas adicionais. Além da graduação, essa Universidade conta com formações pós-graduadas na Residência Multiprofissional em Saúde (RMS) (que também conta com seleção unificada nacional) e no Mestrado. Como dito anteriormente, diversos outros marcadores também compõem o perfil das(os) ingressantes: gênero, sexualidade, geração, religião, classe social e deficiência, entre outros. Ressaltamos que essa diversidade multicultural, multiétnica e racial é constantemente confrontada pelos dispositivos neocoloniais locais, que se caracterizam por

[...] um contexto de grande complexidade, e que se evidencia nos históricos conflitos territoriais entre grandes latifundiários e as populações indígenas da região (sobretudo, os Guarani e Kaiowá), na influência do capital político e econômico do agronegócio na dinâmica da região, na precariedade das condições de vida dos Guarani e Kaiowá no interior das reservas e nos assentamentos pela

ausência e/ou omissão do Estado, nos altos índices de feminicídio, transfeminicídio e lgbtphobia, no descaso do setor público com as políticas públicas (sobretudo assistenciais e culturais), na violência no trânsito envolvendo caminhonetes – um dos capitais simbólicos utilizados pelos agrobos da região –, dentre outros [...]. (Oliveira; Moura; Reis, 2021, p. 6).

A partir de um compromisso ético-político com o território no qual está inserida, a Universidade tem buscado construir um currículo comprometido com um olhar sensível aos Direitos Humanos e às diferenças. Isso se revela na matriz curricular dos cursos de graduação e de pós-graduação. No que se refere ao primeiro, os temas Racismo e Diversidade são trabalhados nos componentes “Interculturalidade e Relações Étnico-raciais”, “Educação, Sociedade e Cidadania”, “Direitos Humanos, Cidadania e Diversidades”, “Territórios e Fronteiras” e “Corpo, Saúde e Sexualidade”. Esses estão entre 15 componentes comuns à Universidade, dos quais as(os) discentes da Faculdade de Ciências Humanas devem cursar obrigatoriamente três. Entre os componentes curriculares ofertados às licenciaturas, constam “Educação em Direitos Humanos” e “Tópicos em Cultura e Diversidade Étnico-racial”, que são frequentemente cursados pela maior parte das(os) discentes. A disciplina obrigatória “Psicologia Social II” traz, também, em sua ementa o tema Racismo. Há, ainda, na Universidade, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) e o Núcleo de Estudos de Diversidade de Gênero e Sexual (NEGDS), que promovem continuamente estudos, pesquisas e extensão, vinculados aos debates sobre diversidade e diferenças. No que se refere ao segundo, disciplinas obrigatórias, como Psicologia da Fronteira, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, têm contribuído não apenas para a valorização da perspectiva inter e transdisciplinar, mas também para a constituição de um olhar ampliado sobre os fenômenos humanos problematizados nos projetos de pesquisa das(os) discentes (Sathler, 2024, no prelo).

Desde esses lugares e experiências, acreditamos que os avanços promovidos pelas cotas e demais políticas inclusivas, bem como pela oferta de disciplinas eletivas e obrigatórias e pela atuação do NEAB e do NEGDS, têm contribuído para o questionamento e a desnaturalização de uma organização institucional (reflexo de uma estrutura social mais ampla) que,

ancorada e sustentada pelo racismo estrutural e patriarcado, privilegia histórica e abertamente sujeitos brancos, homens cis, heterossexuais e cristãos, colocando, conseqüentemente, os membros de outros grupos sociais em posição de subalternidade (Kilomba, 2019; Duarte; Oliveira, 2020; Oliveira; Duque, 2021). Apesar disso, é preciso reconhecer que, mesmo diante de importantes avanços, em muitos momentos, a Universidade continua a reiterar o pacto narcísico da branquitude (Bento, 2014) e a cisheteronormatividade (Nascimento, 2021). Isso se revela na ausência ou insuficiência de professoras(es) negras(os), indígenas e LGBTQIA+ no quadro institucional, na pequena parcela de referências bibliográficas não eurocentradas e o conseqüente apagamento de outras epistemologias (Menezes; Lins; Sampaio, 2019; Oliveira; Sathler, 2024; Gomes; Sathler; Farias, 2022).

Encruzilhadas e ressonâncias

Em um contexto marcado pela fronteira, como tornar tal categoria um analisador? Qual a potência de um pensamento que se constitui e se insurge a partir das encruzilhadas? De antemão, é preciso afirmar que a noção de fronteira, que sustenta nosso exercício reflexivo, não se limita ao marcador territorial (território geográfico), antes aponta para dimensões históricas, éticas, políticas, simbólicas, estéticas e existenciais de sujeitos e coletivos. Portanto, alude às múltiplas dimensões da(s) fronteira(s), seja como categorias analíticas (em alusão às fronteiras humanas, geográficas, simbólicas e/ou culturais), seja como fronteiras disciplinares (como convite ao questionamento aos encastelamentos disciplinares) ou como contexto sociocultural. Além disso, fronteira, enquanto experiência ético-política, também desafia a “ordem” e a “normalidade” impostas pelos sistemas colonizadores, sustentados em universalismos e monoculturas (Núñez, 2023).

Nesses termos, a fronteira, enquanto entre-lugar, constitui-se como linha de fuga encarnada, tecida e enlaçada a partir da vida, das narrativas e das trajetórias dos sujeitos e grupos sociais que ali habitam. É o espaço da troca, do encontro e das negociações. Aqui, fronteira, sem perder de vista as relações de poder, é compreendida “[...] como *locus* de enunciação da identidade *mestiza* [...]” (Silva, 2016, p. 179).

Nessas zonas intersticiais, habitadas por vidas que teimam em existir, apesar dos dispositivos necropolíticos e de saber-poder coloniais, a fronteira emerge como uma territorialidade heterotópica (Foucault, 2013), como *locus* de enunciação de outras narrativas, de outras estéticas, de outras cosmologias e modos de existir. Aqui,

A fronteira representa então o rompimento com a epistemologia tradicional de identidade coletiva única, que não se ajusta a realidade, pois não há nenhuma cultura completa e única, e tão pouco é a simples relação entre o Eu e o Outro. O sujeito diferente culturalmente não deve ser referência de oposição, mas, deve servir de articulador entre as duas culturas distintas, haja vista que cabe a alteridade como articulador para diminuir as hierarquias de poder (Silva, 2016, p. 181).

É assim que, mesmo diante de um contexto em que prevalece o capital simbólico político do agronegócio, em que o “agro é pop, agro é tech, agro é tudo”, agravado pelo complexo cenário político-pandêmico inaugurado pela covid-19, estudantes indígenas, negras(os), estrangeiras(os), LGBTQIA+ e pessoas com deficiência ocupam a territorialidade da cidade e da Universidade, para reafirmarem sua existência a partir de uma territorialidade e identidade fronteiriça. Não por acaso, em passado recente, o Congresso brasileiro aprovou, em caráter de urgência, o projeto de lei “*homeschooling*” (Educação domiciliar) e congressistas propuseram a cobrança de mensalidades em Universidades públicas (PEC 206/19) e, no momento da escrita deste texto, a Comissão de Educação da Câmara Federal passa a ser presidida exatamente pelo deputado federal proponente e impulsionador maior das pautas neoliberais e neoconservadoras na Educação (o chamado movimento escola sem partido). Diante de uma Universidade embranquecida e cisheteronormativa, a simples presença de territorialidades múltiplas, polifônicas e plurais torna-se motivo de desestabilização e revolta, por parte de setores conservadores e privilegiados.

Inspirando-nos em Gloria Anzaldúa (2000, 2005, 2009), com sua língua selvagem e *mestiza*, e em Luiz Rufino (2019), com sua pedagogia das encruzilhadas, pensamos e repensamos nossas práticas e nossas vivências, nosso fazer Psicologia na Fronteira, em suas possibilidades e efeitos ético-políticos. As dimensões *mestiza* da fronteira e a encruzilhada

– contínua possibilidade de (re)invenção do cotidiano – nos permitem sonhar com outros mundos possíveis, com uma Psicologia Decolonial (Sathler; Oliveira, 2022a).

A produção dessa Psicologia Decolonial nos compromete com o desvelamento e a desnaturalização de sistemas opressores e, conseqüentemente, adocedores, expropriadores, excludentes e mortíferos. Em tempos marcados por medicalização da vida, entorpecimento do existir, mercantilização do bem comum e da natureza, discursos neoliberais empreendedorísticos, naturalização e proliferação dos racismos institucionais e de Estado, desqualificação da ciência, disseminação da arquitetura hostil e pelo questionamento, descredibilização e sucateamento das instituições de Saúde, Ensino e Pesquisa e de seus profissionais, uma Psicologia *mestiza* e das encruzilhadas se faz urgente e necessária. Trata-se de reafirmar as “[...] sabedorias de fresta, encarnadas e enunciadas pelos corpos transgressores e resilientes [...], [as] lições passadas por aqueles que foram aprisionados nas margens da história” (Rufino, 2019, p. 9). Trata-se de assumir o compromisso ético-político interseccional, que reconhece que “Enquanto as mulheres forem diminuídas, o/a índio/a e o/a negro/a em todos/as nós são diminuídos/as” (Anzaldúa, 2005, p. 711).

Há uma riqueza ímpar em participar de uma classe composta por estudantes vindas(os) de origens e condições diversas. A seleção para ingresso na Universidade tem proporcionado – com cotas e SISU associados ao vestibular, que também obedecem às regras de proporcionalidade das especificidades populacionais de renda, raça/etnia, deficiências físicas e sensoriais e ainda de portadores de diplomas para segunda graduação – a presença dessa diversidade, que nos põe em contato com as diferenças em ambiente plural e estimulante.

Nosso imaginário nos faz pensar em certas uniformidades não sustentáveis na Universidade pública. Vamos exemplificar. Quanto à idade, uma sala de aula pode ter matriculadas(os) estudantes que encerraram o ensino médio no ano anterior até jovens-adultos ou adultos portadores de diplomas de outras graduações e até com mestrado ou doutorado. Eventualmente, temos a presença de idosas(os) em disciplinas isoladas, participantes de projetos de extensão a elas(es) dirigidos. As(os) estudantes, além da diversidade étnico-racial e de classe, têm concepções políticas, crenças religiosas, identidades de gênero e orientações sexuais de todos os matizes. Temos matrículas oriundas de cidades pequenas e rurais,

onde não há escola particular e, então, qualquer sujeito, do mais abastado ao mais economicamente carente, pode ingressar pela cota de estudantes de escolas públicas. Temos negras e negros de todas as classes sociais, que se inscrevem pelo acesso universal.

Historicamente, entretanto, essa composição multicultural não faz parte do arranjo da Universidade brasileira. Ao contrário, a presença negra e indígena foi excepcional e suas produções foram apagadas em todos os pontos: poucas(os) estudantes, raras(os) docentes, raríssimas referências bibliográficas. As culturas negra, indígena e oriental eram marginalizadas, consideradas folclóricas, subalternizadas. A presença de pessoas travestis e transexuais, interdita. É preciso dizer que o Programa de Expansão das Universidades Públicas (REUNI), protagonizado ao longo do primeiro e segundo mandato do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, atualmente em seu terceiro mandato, representou um importante marco divisório na democratização do acesso e da permanência em Universidades públicas, de minorias historicamente subalternizadas. Tal ingresso possibilitou uma Universidade mais plural, menos branca, menos elitista e mais representativa do rosto multiétnico e multicultural da sociedade brasileira.

Desse nosso lugar docente, constatamos que essa variedade de subjetividades proporcionou uma reconfiguração das Universidades públicas brasileiras, das salas de aula, do quadro docente e dos núcleos de pesquisa, permitindo instituições abertas a todas, todos e todes. Com essa variedade, encontramos estudantes artistas, como músicos de orquestra e *rappers*, produtoras(es) de moda, de documentários e de artesanatos, leitoras(es) de literaturas diversas, escritoras(es), dançarinas(os) e atletas, entre praticantes de outras atividades. Nesses anos de docência na Universidade pública, convivemos com estudantes falantes de outras línguas: guarani, espanhol, inglês, francês, italiano, grego, latim, russo, mandarim, japonês, tâmil, crioulo e libras. As diversidades linguísticas e étnico-raciais têm contribuído para a criação de espaços plurais, diversos. A linguagem, em seu sentido amplo, que brota desta diversidade contribui para uma Universidade e uma prática pedagógica polifônica.

Estar com essas turmas de estudantes em eventos públicos, nos quais políticas públicas são projetadas, acompanhadas e fiscalizadas por representantes de segmentos sociais diversos, tem sido também um mecanismo pedagógico afortunado, pela complexidade do exercício de

inclusão nos debates e pela constatação, *in loco*, dos efeitos deletérios produzidos diretamente pelo regime de privilégios e exploração, fundamentado no racismo e no patriarcado que nos constitui estruturalmente enquanto sociedade (Schwarcz, 2019).

Identificamos a violência nas relações de poder como um efeito constante. Não poderia deixar de ser: homens negros e indígenas, mas especialmente mulheres negras e indígenas estão entre as mais afetadas. Descrevemos, no artigo Controle Social e Ensino em Saúde: por uma práxis psicológica decolonial (Sathler; Oliveira, 2022a), uma cena na qual um profissional de saúde, branco, responde a uma Agente Indígena de Saúde (AIS), mulher racializada: “– Aqui só trabalhamos com o que é científico...”, desqualificando o pedido indígena de tratamento equânime ao da comunidade envolvente, frente a uma ameaça à saúde das populações indígena e não indígena. Nossa vivência, na esfera pedagógica, foi incitada a tarefas de uma análise de cunho (d)enunciativo e de reconhecimento do sofrimento das mulheres racializadas, agredidas por meio de enunciados que, em uma escuta habituada aos privilégios, pode parecer de teor técnico, portanto, neutro e acima de qualquer suspeita.

Inequivocamente, havia nessa análise a constatação da desigualdade social e da violência sobre a mulher indígena e, junto com essa constatação, a evidência de haver no grupo de estudantes – incluindo docentes e discentes – homens brancos, identificados socialmente como cientistas, e mulheres racializadas, identidades sociais ressonantes, que poderiam produzir, pelos mecanismos identificatórios, repetições, no ambiente pedagógico, da cena vivida no Órgão de Controle Social. A aprendizagem é coletiva, contudo, essa nossa narrativa é centrada em nossa própria experiência parcial, deslocando-nos para a busca da compreensão da posição subjetiva ocupada por nós, homens cis brancos, nessa relação de produção de conhecimento localizado (Haraway, 1995).

Gayatri Spivak (2010), em seu livro, pergunta: “Pode o subalterno falar?”, para nos ajudar a expressar o momento vivido, novamente em ressonância. O verbo “poder” abre o período, mas seus múltiplos sentidos reproduzem as posições subjetivas dos envolvidos na fala e na escuta. Entre os sentidos possíveis, forjamos a variação “poderia o subalterno falar?”, que indica a condição da necessidade de permissão para uma subalterna dizer algo. Assim, em nosso caso, a indígena de nossa cena, a AIS, mesmo sendo representante legítima da comunidade indígena no Conselho Municipal

em tela, poderia ter o direito a fala? Nesse caso, a pergunta condensa o seguinte sentido: uma mulher racializada, representante de uma comunidade “não civilizada”, moradora de uma periferia, marginalizada... tem o direito de reivindicar os mesmos direitos da comunidade urbana, elitizada e letrada?

Outros sentidos para o verbo “poder” seriam passíveis de análise, mas seremos breves ao apresentar sem discorrer acerca das posições subjetivas provocadas pelos sentidos que apontaremos: – a subalterna tem a capacidade de articular sua fala? – existe potência na fala dessa subalterna? ou, ela tem o direito de reivindicar isonomia? Ou, ainda, o enunciado estaria expressando uma surpresa: – como assim, pode a subalterna falar aqui? O sujeito que escuta ocuparia outras posições subjetivas: aquele que ouve, endossa, autoriza, acolhe, reconhece...

Seja como for, a violência é observada em qualquer dos sentidos apontados acima. Em nosso caso, a resposta “– Aqui só trabalhamos com o que é científico...” ganhou um sentido de recusa: não, a subalterna não pode falar, porque “– Aqui só trabalhamos com o que é científico...” e, se alguém não se enquadra no padrão do pensamento moderno eurocentrado, “não está autorizada(o) a falar”.

Por outro lado, advertimos que “[...] as encruzilhadas nos apontam múltiplos caminhos, outras possibilidades” (Rufino, 2019, p. 82). As encruzilhadas fronteiriças nos desalojam do solo das certezas epistêmicas, desestabilizam a “ordem das coisas”, questionam o estatuto ontológico macho, branco, heterossexual e cristão, permitem a proliferação de outras vozes. Nelas, e por meio delas, sujeitos e coletivos produzem uma (est)ética da existência, fazendo coro ao protesto-reivindicação de Anzaldúa (2009, p. 312): “Eu não vou mais sentir vergonha de existir. Eu vou ter minha voz: indígena, espanhola, branca. Eu vou ter minha língua de serpente – minha voz de mulher, minha voz sexual, minha voz de poeta. Eu vou superar a tradição de silêncio”.

Destarte, algumas situações vivenciadas por nós em nossas práticas docentes nos parecem ser emblemáticas da luta pelo direito ao reconhecimento. Em uma dada situação, o professor pede que as(os) estudantes se reúnam em pequenos grupos para a realização de uma atividade avaliativa. Os grupos se formam rapidamente. Uma acadêmica trans e outra indígena ficam de escanteio. Duas línguas selvagens (Anzaldúa, 2009), cujo dispositivo colonial racista e cissexista tenta evitar.

Conscientes de que seus corpos e identidades sempre estiveram em zonas inóspitas (Nascimento, 2021), criam entre si e para si um espaço de acolhimento recíproco, um espaço seguro (Collins, 2019).

Em uma apresentação de pesquisas em andamento em um simpósio, uma estudante negra afirma que seu trabalho investiga o racismo contido nos diagnósticos psicopatológicos. Docentes mediadores do Grupo de Trabalho daquela sala de apresentações rapidamente se posicionaram, desqualificando a hipótese do trabalho, afirmando: “– se houver racismo, representa uma minoria de casos!”. Mais uma vez as zonas inóspitas, porém o espaço seguro se produziu somente alguns dias depois, em reunião do Grupo de Pesquisa. Mesmo assim, o acolhimento foi parcial. As forças conservadoras se fizeram presentes e, na ocasião, a ausência de manifestações oficiais ou de referências consagradas na Universidade colonial nos abateu. Esse abatimento foi quebrado apenas quando, posteriormente, a equipe de edição do DSM 5, portanto, a própria *American Psychiatric Association* (APA, 2021) pediu desculpas públicas pela produção histórica de racismo na publicação de seus manuais.

Em outra cena, uma estudante indígena, sem ter com quem deixar seu bebê, leva-o à sala de aula. Entre “caras e bocas”, suas(seus) colegas se mostram incomodadas(os) com a criança que vagueia pelo espaço, quebrando a rotina ritualizada do dispositivo disciplinar-pedagógico produtor de “corpos-contidos” (Xavier; Seffner; Barbosa, 2020). Suas presenças questionam a exclusividade da matriz de inteligibilidade branco-cisheterocentrada. Como um corpo que foi forjado numa posição de outreridade (Nascimento, 2021), sua presença indigesta em sala de aula, “Não apenas sustenta contradições como também transforma a ambivalência em uma outra coisa” (Anzaldúa, 2005, p. 706).

Os eventos que recuperamos apontam o modo como se busca produzir subjetividades subalternizadas e os modos como as inteligibilidades normativas e regulatórias tentam se impor aos modos de vida que lhe escapam, seja no âmbito do controle social, seja no âmbito da sala de aula ou mesmo de eventos acadêmicos. Enquanto dispositivos que enquadram as diferenças como desigualdades, a lógica do silêncio parece constituir-se em gramática por excelência. As cenas e tensionamentos ora apresentados mostram os incômodos da normatividade com os espaços conquistados por mulheres negras, trans e indígenas, e que também estão

no âmbito da Universidade. Se a norma não fala de si, a simples presença de nossas e outras diferenças nos espaços antes interditos e negados, e suas consequentes repercussões no âmbito das relações sociais e institucionais, oportuniza seu desvelamento e desnaturalização. Afinal, “[...] todos nós fomos programados para reagir com medo e ódio às diferenças humanas e a lidar com essas diferenças de determinada maneira, dentre três: ignorá-las e, se isso não for possível, imitá-las se acharmos que são dominantes, ou destruí-las se acharmos que são subordinadas” (Lorde, 2019a, p. 240).

Se a repetição dos gestos racistas, sexistas e lgbtfóbicos, na Universidade e nos cenários do controle social revela o caráter estrutural do racismo e do patriarcado, é preciso não perder de vista que

[...] a opressão e a intolerância com o diferente existem em diversas formas, tamanhos, cores e sexualidades; e que, dentre aqueles de nós que têm o mesmo objetivo de libertação e de um futuro possível [...], não pode existir uma hierarquia de opressão. Eu aprendi que sexismo [...] e heterossexismo [...] vêm, os dois, do mesmo lugar que o racismo [...]. (Lorde, 2019b, p. 235).

O currículo oficial e a ritualização de comportamentos nos espaços educativos se apresentam como formas de controle dos corpos, são articulados pelo dispositivo disciplinar e, portanto, lutam por impor subjetividades dóceis e produtivas. A ampliação desse espaço, em nossa experiência, faz-se pela inclusão de autoras(es) negras(os), transfeministas, decoloniais nas referências bibliográficas dos componentes curriculares que trabalhamos, pelas experiências vivenciais das turmas junto às comunidades locais, pela ampliação dos espaços de debate político nos mais diversos círculos comunitários e de controle social, pela escuta das lideranças comunitárias e de estudantes identificados com as línguas selvagens e com os enunciados comunitários marginalizados e pela ética do acolhimento de todas essas falas para nossa própria transformação e inclusão. Acreditamos que a Universidade pode transformar-se em *locus* privilegiado de produção de subjetividades livres, mais críticas e mais sensíveis à realidade social e às diferenças. Acreditamos, também, em uma aposta fronteiriça, que os espaços de produção de conhecimento não se esgotam nem se reduzem aos modelos de educação formal. É preciso, mais do que nunca, reconhecer os saberes que brotam das frestas, das ruas, dos

morros, das quebradas e das comunidades. Com eles e a partir deles, experimentar outras epistememes, outros fazeres e outras sensibilidades éticas, estéticas e políticas.

Portanto, urge não apenas denunciar e combater o pacto narcísico da branquitude e da cisheteronormatividade no interior da Universidade, mas fomentar a proliferação de vozes e ocupação dos lugares de fala. Já não basta reconhecer que propostas de pesquisa e de ensino comprometidas com as epistemologias eurocentradas são mantenedoras da colonialidade de poder, do ser e do saber (Quijano, 2005; Mignolo, 2003; Ballestrin, 2013). É preciso ir além (Silva, 2023). É preciso que mulheres, pessoas negras, indígenas, com deficiência, LGBTQIA+ tenham não apenas o direito à fala, mas direito ao reconhecimento sobre aquilo que falam. É preciso denunciar a invisibilização, as ausências e os silêncios referentes às práticas de sujeitos e coletivos “minoritários”. É necessário reafirmar a importância do reconhecimento das suas formas de existência, de suas cosmologias, de suas linguagens, de suas éticas e estéticas, de suas necessidades e especificidades. Acreditamos que é justamente aí, nas zonas fronteiriças dos saberes e fazeres compartilhados, nas encruzilhadas dos caminhos nunca trilhados e incertos, que se constituem as alternativas de superação de nossas práticas acadêmicas e científicas colonizadas e colonizadoras.

Considerações finais

Nosso exercício reflexivo em torno de uma práxis pedagógica em Psicologia em encruzilhada tentou apontar as múltiplas dimensões que compõem nosso fazer cotidiano enquanto docentes de uma Universidade pública localizada nas fronteiras de um Brasil profundo. Nesse movimento, foram iluminadoras as reflexões de pensadoras e pensadores que (d)enunciam as artimanhas dos regimes coloniais contemporâneos, ao mesmo tempo que apontam para os potentes deslocamentos éticos, estéticos, políticos, simbólicos e cosmológicos das fronteiras e das encruzilhadas (Anzaldúa, 2000, 2005, 2009; Rufino, 2019).

Desta forma, compreendemos que esta escrita, em consonância com nossos objetivos, aponta como linhas de resistência e de fuga têm se desenvolvido na sala de aula e nos espaços formativos de ensino, extensão

e pesquisa. Com elas e a partir delas, há a emergência de relações pedagógicas engajadas com éticas e políticas inclusivas e antirracistas. Nesse percurso despretenso, temos aprendido muito com autoras negras, feministas e transfeministas, indígenas, queer e decoloniais. Ao chamarmos a atenção para a pluralidade da(s) fronteira(s) e as possibilidades do fronteiro, desde uma perspectiva interseccional, convocamos os saberes instituintes a uma desconstrução de suas ortodoxias normativas, hierarquizadoras e excludentes.

Se, por um lado, ao percorrermos, com nossas(os) estudantes, o território da Universidade em uma região de fronteira (em sentido amplo), vivenciamos cotidianamente tentativas de reiteração dos regimes de verdade racistas, sexistas, lgbtfóbicos, etaristas e capacitistas, entre outros que ainda nos atravessam por meio de discursos e práticas institucionalizadas, por outro lado, somos convocados a sonhar e produzir outros mundos possíveis (Krenak, 2019). Deste modo, nosso investimento analítico consiste em uma incansável aposta em uma Universidade e práticas pedagógicas mais democráticas, mais plurais, mais diversas e inclusivas. Aqui, inclusão não se confunde com uma gramática multiculturalista. Ao contrário, alude à intransigência de que nossas diferenças são inegociáveis e merecem reconhecimento e não rimam com desigualdade. Nesse empreendimento heterotópico (Foucault, 2013), a afirmação e a defesa das diferenças tornam-se antídotos contra os “[...] esforços monoculturais, monorraciais, desvios ontológicos, epistemicídios, desarranjo das memórias, dismantelos e injustiças” (Rufino, 2019, p. 81-82).

Que possamos abrir mãos das posturas presunçosas que têm nos constituído enquanto “pessoas da universidade”, pretensamente com um conhecimento mais legitimado do que outros, e nos colocar na posição de contínuo processo de aprendizado com o(s) outro(s). Nesse percurso intransigente (Oliveira; Bernardes, 2024), que possamos aprender com a atitude da acadêmica mãe-indígena, que leva sua criança para a sala de aula e que se impõe diante de “caras e bocas” de sua turma; com a atitude da acadêmica negra que, ao compartilhar seu mal-estar diante de uma situação de racismo, teve coragem de transformar “o silêncio em linguagem e ação” (Lorde, 2020); com a interpelação da AIS em um espaço de controle social, com sua reivindicação do direito à autodefinição (Collins, 2019). Portanto, que nossas experiências junto às(aos) estudantes e à comunidade

externa à Universidade produzam em nós novas sensibilidades e compromissos ético-políticos. Neste, com este e a partir deste diálogo, que línguas selvagens não sejam mais arrancadas, decepadas, censuradas, violadas (Anzaldúa, 2009). Que nossas(os) corpos(os), cosmologias, formas de vida e subjetividades sejam capazes de transbordar aos arranjos coloniais do presente.

Por fim, ao caminhar pelos territórios existenciais da(s) fronteira(s) (Sathler; Oliveira, 2022b; Sathler; Oliveira, 2021), com estudantes, mulheres, mães, usuárias(os) do SUS, indígenas, LGBTQIA+, pessoas com deficiência, dentre outros, que possamos testemunhar e reconhecer a potência e os saberes que brotam dos lugares e experiências fronteiriços. É que todo este saber que brota daquilo que nos acontece nos entre-lugares da vida nos permita a construção de uma práxis pedagógica fronteiriça, equitativa e interseccional.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). APA apologizes for longstanding contributions to systemic racism. **Press releases**, [s. l.], oct. 29, 2021. **Disponível em:** https://www.apa.org/news/press/releases/2021/10/apology-systemic-racism?utm_source=twitter&utm_medium=social&utm_campaign=ap-a-press-release-racism&utm_content=apology-systemic-racism. Acesso em: 30 maio 2022.

ANZALDÚA, G. Como domar uma língua selvagem. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 39, p. 305-318, 2009.

ANZALDÚA, G. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.

ANZALDÚA, G. La conciencia de la mestiza: rumo a uma nova consciência. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 704-719, 2005.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista**

brasileira de ciência política, Brasília, DF, n. 11, p. 89-117, 2013.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 25-57.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

COLLINS, P. H. Pensamento feminista negro: o poder da autodefinição. *In*: HOLLANDA, H. B. **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 271-310.

DELEUZE, G. **O mistério de Ariana**. Lisboa: Vega, 1996.

DUARTE, H.; OLIVEIRA, E. A. As representações sociais dos indígenas no jornal O Progresso, no estado brasileiro de Mato Grosso do Sul. **TELLUS: Revista da UCDB**, Campo Grande, v. 20, n. 42, p. 11-35, 2020.

FOUCAULT, M. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: n-1 edições, 2013.

GOMES, V. F.; SATHLER, C. N.; FARIAS, M. F. L. Gênero, raça, sexualidade e classe nos projetos político-pedagógicos em cursos de psicologia. **Horizontes**, Itatiba, v. 40, n. 1, e022027, p. 1-24, 2022.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 5, p. 7-41, 1995.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados**. Disponível em: ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms/dourados.html. Acesso em: 24 mar. 2024.

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

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo:

Companhia das Letras, 2019.

LORDE, A. A transformação do silêncio em linguagem e ação. *In*: LORDE, A. **Irmã outsider**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 51-55.

LORDE, A. Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença. *In*: HOLLANDA, H. B. (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019a. p. 239-249.

LORDE, A. Não existe hierarquia de opressão. *In*: HOLLANDA, H. B. (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019b. p. 235-236.

MENEZES, J. A.; LINS, S. S.; SAMPAIO, J. V. Provocações pós-coloniais à formação em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 31, e191231, p. 1-9, 2019.

MIGNOLO, W. **Historias locais/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal, 2003.

NASCIMENTO, L. C. P. **Transfeminismo**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

ÑUNEZ, G. **Descolonizando afetos: experimentações sobre outras formas de amar**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

OLIVEIRA, E. A.; BERNARDES, A. G. A que nos interpelam as psicologias feministas, negras, indígenas & queers? *In*: MARTINS, C. P.; MENEZES, J. A. (org.). **Insubmissas práticas psicossociais: tarefas do presente, questões urgentes**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 23-36.

OLIVEIRA, E. A.; DUQUE, T. Algumas reflexões indisciplinadas sobre "Diversidade", Diferença e "Inclusão". *In*: ALMEIDA, D. M. M.; ZANON, R. B.; FEITOSA, L. R. C.; ANACHE, A. A. (org.). **Psicologia, Educação e Trabalho: Inclusão em diferentes contextos**. Curitiba: CRV, 2021. p. 109-118.

OLIVEIRA, E. A.; MOURA, N.; REIS, C. Apresentação. *In*: OLIVEIRA, E. A.; MOURA, N.; REIS, C. (org.). **A pesquisa em**

Ciências Sociais em Mato Grosso do Sul: Diálogos Cruzados. São Carlos: Pedro & João editores, 2021. p. 5-8.

OLIVEIRA, E. A.; SATHLER, C. N. **Por entre sangue, pus e suor:** nas tessituras de uma Psicologia encarnada. São Paulo: Devires, 2024.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 15, n. 16, p. 17-34, 2008.

RODRIGUES, N. C.; PRADO, G. V. T. Investigação Narrativa: construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 29, p. 89-103, 2015.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SATHLER, C. N. **Ensino nas fronteiras:** formação política e profissional. Itapiranga: Schreiber, 2024. No prelo.

SATHLER, C. N.; OLIVEIRA, E. A. Apresentação. *In*: SATHLER, C. N.; OLIVEIRA, E. A. (org.). **Intervenções psicossociais:** percorrendo territórios de saúde, trabalho e cidadania. Salvador: Devires, 2023. p. 19-24.

SATHLER, C. N.; OLIVEIRA, E. A. Controle social e ensino em saúde: por uma práxis psicológica decolonial. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 491-503, 2022a.

SATHLER, C. N.; OLIVEIRA, E. A. O projeto de estágio em políticas públicas: Entre biopolítica, micropolíticas e linhas de fuga. *In*: ROCHA, R. V. S.; TOLOY, D. S.; SAMPAIO, W. M. **Psicologia, Sociedade e Desigualdade Social:** Boas práticas na formação em psicologia. Salvador: Diálogos, 2021. v. 2. p. 59-74.

SATHLER, C. N.; OLIVEIRA, E. A. O que pode um devir minoritário em territórios existenciais? *In*: MARTINS, C. P.; MENEZES, J. A.

(org.). **Insubmissas práticas psicossociais: tarefas do presente, questões urgentes.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 65-75.

SATHLER, C. N.; OLIVEIRA, E. A. Um currículo da/na experiência: formação profissional em Psicologia, docência e resistências ético-políticas. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 22, e2155, p. 1-22, 2022b.

SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, F. S. A fronteira como locus de enunciação da identidade mestiza: Gloria Anzaldúa e a multiplicidade do ser. **Cadernos Neolatinos: Revista da Faculdade de Letras da UFRJ, Rio de Janeiro**, v. 1, n. 1, p. 179-189, 2016.

SILVA, Y. M. Antirracismo cordial: O modismo de acadêmicas/os brancas/os no movimento antirracista. In: SILVA, Y. M.; MESQUITA, M. R.; HÜNING, S. M. (org.). **Antirracismo cordial: das dinâmicas institucionais às alianças político-afetivas.** Maceió: Edufal, 2023. p. 13-45.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: EdUFMG, 2010.

SOUZA, E. C. de; MEIRELES, M. M. de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S. l.], v. 15, n. 39, p. 282–303, 2018. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/4750>. Acesso em: 24 mar. 2024.

XAVIER, A. J. B.; SEFFNER, F.; BARBOSA, M. C. S. “Mulher tem mais facilidade para coisa artística, organização, trabalhos didáticos”. Produção de masculinidades e estratégias pedagógicas nos anos iniciais na roça. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, Salvador, v. 6, n. 4, p. 365-388, out./dez. 2020.

Recebimento em: 07/06/2022.

Aceite em: 24/07/2024.