

CONRADO NEVES SATHLER  
(ORGANIZADOR)

# Ensino nas fronteiras

FORMAÇÃO POLÍTICA E PROFISSIONAL



EDITORA  
SCHREIBEN

CONRADO NEVES SATHLER  
(ORGANIZADOR)

# ENSINO NAS FRONTEIRAS:



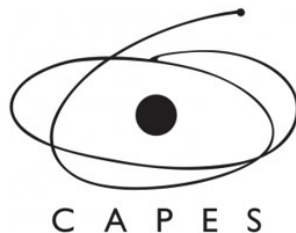
FORMAÇÃO POLÍTICA E PROFISSIONAL

  
EDITORA  
SCHREIBEN  
2024

© Do Organizador - 2024  
Editoração e capa: Schreiben  
Imagem da capa: wisdom\_m - Freepik.com  
Revisão: organizador | autores  
Livro publicado em: 29/02/2024  
Termo de publicação: TP0122024

**Conselho Editorial (Editora Schreiben):**

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)  
Dr. Airton Spies (EPAGRI)  
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)  
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)  
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)  
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)  
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)  
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)  
Dra. Geuciane Felipe Guerin Fernandes (UENP)  
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)  
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)  
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)  
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)  
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)  
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)  
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)  
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)  
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)  
Dra. Marciane Kessler (URI)  
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)  
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)  
Dr. Odair Neitzel (UFFS)  
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)



*Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).*

Editora Schreiben  
Linha Cordilheira - SC-163  
89896-000 Itapiranga/SC  
Tel: (49) 3678 7254  
editoraschreiben@gmail.com  
www.editoraschreiben.com

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

E27 Ensino nas fronteiras : formação política e profissional. / Organizador : Conrado Neves Sathler. – Itapiranga : Schreiben, 2024.  
188 p. : il. ; 16 x 23 + e-book

E-book no formato PDF.  
EISBN: 978-65-5440-237-8 [versão digital]  
ISBN: 978-65-5440-238-5 [versão impressa]  
DOI: 10.29327/5387480

1. Educação. 2. Saúde. 3. Psicologia. 4. Estudantes indígenas. I. Título. II. Sathler, Conrado Neves.

CDU 37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

## AGRADECIMENTOS

---

Às autoras e aos autores – docentes, discentes do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e de outros Programas de Pós-Graduação da UFGD, egressas(os) de nossos cursos que hoje fazem seus doutoramentos e pós-doutoramentos em outras universidades, professoras(es) visitantes e substitutas(os) nos cursos da Faculdade de Ciências Humanas (FCH) e da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) – com quem aprendemos a trabalhar nas fronteiras e que se dedicaram a compor conosco esta coletânea.

À Thayllany que contribuiu com a indicação do Fotógrafo Vinícius Araxá, a quem também somos gratos por ter encaminhado e cedido generosamente suas fotografias. Thayllany é autora de um capítulo escrito com sua orientadora de doutorado – Beatriz A Takeiti –, a quem estendemos nossos agradecimentos.

Muitos capítulos foram escritos em parcerias a pedido das(os) convidadas(os) a participar da coletânea. São (ex)orientadoras(es), ex-alunas(os), colegas de trabalho e parceiras(os) que compõem conosco muitas linhas de nossas vidas, algumas registradas nesta coletânea. Muito obrigado, ao atenderem esses pedidos, se tornaram, não mais indiretamente, nossas(os) parceiras(os).

Às(aos) estudantes participantes do Estágio do Núcleo Comum do curso de Psicologia no ano de 2023, devo dizer que nossos debates me enriqueceram e inspiraram. Vocês estão presentes em muitas linhas deste livro.

À Nilzira, minha companheira e revisora das escritas que publicamos.

Às(aos) autoras(es) anônimas(os), presentes em nossos textos, que por terem suas palavras ingeridas e integradas em nós ficam esquecidas em nossas referências.

À Faculdade de Ciências Humanas (FCH/UFGD) que aprovou o projeto do livro e o financiou por meio dos recursos PAP – Programa de Apoio à Pesquisa (CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).



*Dedicamos às populações das fronteiras sob ameaças  
Palestinas e Ucrrianas  
Mexicanas e Guianesas  
Yanomami, Guarani e Kaiowá  
Lésbicas, Gays e Transgêneres/Transexuais*



## SUMÁRIO

---

---

APRESENTAÇÃO DE PSICOLOGIA DA FRONTEIRA: DA DISCIPLINA NO MESTRADO EM PSICOLOGIA DA UFGD AO LIVRO QUE PUBLICAMOS.....	9
<i>Conrado Neves Sathler</i>	
PREFÁCIO.....	13
<i>Lucas Luis de Faria</i>	
PSICOLOGIA NAS/DAS FRONTEIRAS: UM RELATO DE ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES.....	21
<i>Maria de Lourdes Dutra</i>	
<i>Esmael Alves de Oliveira</i>	
ALEGRIAS E DESAFIOS DA DOCÊNCIA NUMA RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL EM SAÚDE INDÍGENA.....	35
<i>Catia Paranhos Martins</i>	
VOCÊ ATENDE GENTE BRANCA? O (IN)VISÍVEL NA CLÍNICA DE ANALISTAS NEGRAS.....	51
<i>Vanilce Farias Gomes</i>	
<i>Lorena Oliveira</i>	
DA FRONTEIRA MULHERES, ARTE E PERIFERIA À RODA CULTURAL CANTA TERESA.....	69
<i>Thayllany Mattos dos Santos</i>	
<i>Beatriz Akemi Takeiti</i>	
MONSTRUOSIDADES, ABJEÇÕES E RESISTÊNCIAS NA(S) FRONTEIRA(S): UM OLHAR ANTROPOLÓ(FÁ)GICO.....	91
<i>Esmael Alves de Oliveira</i>	
<i>João Victor Rossi</i>	
EDUCAÇÃO ESCOLAR GUARANI/KAIOWÁ NAS FRONTEIRAS DE MATO GROSSO DO SUL.....	107
<i>Rodrigo Novais de Menezes</i>	
<i>Noêmia dos Santos Pereira Moura</i>	



É PROIBIDO FALAR? ROMPER O SILÊNCIO É PRECISO.....	125
<i>Marisa de Fátima Lomba de Farias</i>	
LÍNGUAS E TRANSCULTURALIDADE: O CASO DO PROJETO ESCOLA INTERCULTURAL BILÍNGUE DE FRONTEIRA.....	135
<i>Thayse Figueira Guimarães</i>	
<i>Marcos LS Góis</i>	
O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA: UNIVERSIDADE, EDUCAÇÃO BÁSICA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO.....	151
<i>Éder da Silva Novak</i>	
<i>Simoni Santos Siqueira</i>	
O ENSINO DE PSICOPATOLOGIA NAS FRONTEIRAS.....	165
<i>Conrado Neves Sathler</i>	
SOBRE AS(OS) AUTORAS(ES).....	177
ÍNDICE REMISSIVO.....	184

## **APRESENTAÇÃO DE PSICOLOGIA DA FRONTEIRA: DA DISCIPLINA NO MESTRADO EM PSICOLOGIA DA UFGD AO LIVRO QUE PUBLICAMOS**

---

Podemos dizer, após 8 anos de oferta, que há uma consolidação da disciplina Psicologia da Fronteira no Mestrado em Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados. Há um duplo sentido na afirmação: o sentido restrito ao componente curricular na matriz disciplinar do curso e o sentido do núcleo de saberes que articulados permitem o desenvolvimento de debates em torno das especificidades da fronteira para a Psicologia. A primeira oferta ocorreu em 2016, para a primeira turma e, como oferta obrigatória, anualmente a disciplina é dada por algum(a) docente.

O livro que apresentamos ao público tem a função de agregar o que vem sendo trabalhado em classe e outras discussões que nos são próximas e relevantes. Assim, participam da escrita docentes do Programa de Pós-Graduação em Psicologia que integramos, egressas(os) com ou sem suas(eus) atuais orientadoras(es) dos doutorados que fazem em outras instituições, egressas em atividades profissionais não acadêmicas e docentes e ex-docentes, substitutas(os) ou visitantes, do PPGPsi e de outros cursos de graduação e de pós-graduação da UFGD cujos temas atuais de pesquisa e experiências tocam nosso campo de atuação.

Os temas abordados transitam entre as múltiplas fronteiras que vivenciamos. Há uma centralidade no trabalho realizado com a disciplina de nossa matriz curricular – a concepção de fronteira, somada à valiosa contribuição de parceiras(os) cujos trabalhos na Educação nas Fronteiras – indígena principalmente – e, também, fronteiras de gêneros, etnias/raças, economias, línguas, escolas, artes, epistemes e políticas que podem compor nossas discussões nas próximas ofertas da disciplina.

Os reflexos da presença desse tema entre as abordagens realizadas em sala de aula e nos demais eventos formativos o envolvem podem ser vistos em número significativo de dissertações apresentadas. Destacamos as questões relativas à Saúde, Saúde Mental, Assistência Social, Educação e ao trabalho nas fronteiras. Provavelmente, nosso contexto fronteiriço associado à oferta da disciplina potencialize as produções e seja uma peculiaridade de nosso programa, o que nos confere também um ineditismo.

Compreendemos o valor das artes nas fronteiras. Como é impossível se dizer tudo a respeito de qualquer coisa, tentamos buscar outros recursos para

nossa expressão. Essa foi nossa intenção ao convidar nossa egressa e atual estudante de doutorado em Psicossociologia da EICOS/UFRJ, Thayllane Mattos dos Santos, para ilustrar nossa coletânea. É preciso enfrentar também a quase total exclusividade dos registros lexicais como forma supostamente superior de transmissão de saberes. Nossa convidada é uma artista acadêmica multimídia e mostra a riqueza da possibilidade da não separação sensocognitiva.

Nosso prefaciador segue a mesma perspectiva. Lucas Luis de Faria é um egresso que está realizando doutorado em Psicologia Social na UFMG. É um poeta-acadêmico que tem na arte um recurso para sensibilização de comunidades pouco afetadas pelas condições de povos originários e, tal qual a junção arte-escrita acadêmica, agrupa jovens das aldeias indígenas, jovens urbanas(os) da sociedade envolvente, jovens estudantes e pesquisadoras(es) e artistas em movimento sociais na defesa dos modos de existência das fronteiras.

As fronteiras nas artes têm muito a nos ensinar. Além de nossa ilustradora e de nosso prefaciador, temos na coletânea outras subjetividades ligadas ao Hip-Hop, especialmente ao Rap. As representações ou expressões artísticas, religiosas, intelectuais ou políticas são sempre territorializadas. Não há outra possibilidade, a concepção de mundo está irremediavelmente ligada ao local e às condições de vida das populações e as fronteiras revelam os conflitos presentes nas diferenças. As resistências às pequenas diferenças ou, dito em outras palavras, às diferenças narcísicas são causas de conflitos sangrentos em todo o mundo. Podemos citar as diferenças religiosas, de hábitos, de gênero e de práticas sexuais. Talvez essas sejam disparadores de guerras entre vizinhos.

Estamos localizados em um dos pontos de violência cruel para, especialmente, dois segmentos sociais: aqui se matam travestis e transgêneres como em nenhum outro lugar do mundo e matam-se indígenas e, além disso, subjetividades insubmissas de qualquer ordem são sempre ameaçadas.

Procuramos trabalhar neste território e com as corporalidades que o compõem. Não pretendemos uma ciência neutra, pelo contrário, pois vimos que a neutralidade é um mecanismo de silenciamento frente à violência contínua da colonização e que permite a perpetuação do estatuto social das diferenças impostas pelo poder racializador.

A experiência de algumas(ns) autoras(es) têm passado pelo debate em andamento no desenvolvimento da pesquisa Diálogos entre Antropologia e Psicologia na Fronteira: Teorias, Métodos e Problemas de Pesquisa, coordenada por Esmael Alves de Oliveira. O desenvolvimento deste projeto não se realiza da forma que idealizamos, no entanto, as leituras de textos escritos por cada um(a) das(os) integrantes se reflete nas produções da totalidade do grupo envolvido. Temos destacado o lugar do corpo, neste momento do trabalho.

O corpo, efeito de construção histórica, em relação espacial e temporal com os poderes em disputa nos territórios, ocupa lugar destacado tendo como ponto de tensionamento a nossa própria corporalidade-em-relação. Não somos corpos(os) neutres, estamos marcados pelas lutas decoloniais em espaços de pesquisa, extensão e ensino herdeiros dos valores cisheteronormativos, racistas e patriarcais constituintes de nossa história ancestral. A academia ainda persiste na convocação de pesquisadorys e docentes descorporificades e, nessa convocação, trama pela negação da escuta, da visão e do olfato de nosses interlicutores.

A negação da percepção da corporalidade é a porta de entrada da violência discriminatória. Mas, tal qual nossas(os) estudantes e sujeitos com quem produzimos pesquisas, nós transpiramos, sangramos, choramos, embargamos vozes e engolimos seco, porém, em oposição a isso, temos preferido a escuta, a visualização e farejar as(os) corpos(os) das fronteiras, em sala de aula, no campo e nas relações de trabalho. Neste ponto, a Antropologia e a Psicologia têm apresentado âncoras e trampolins, cais – mar aberto – pranchas – navios.

Assim, o componente curricular Psicologia da Fronteira que temos trabalhado não se apresenta como um elemento racionalizado cognitivista isolado, mas como um sensibilizador transdisciplinar. Esperamos que o presente texto seja uma mostra do que temos feito e do que tem nos afetado para uma educação libertadora.

Este trabalho não é resposta a uma demanda institucional, é uma iniciativa frente à percepção de que já se fazia presente a necessidade desse registro e é preciso registrar seus limites: o presente trabalho é apenas um recorte do que é trabalhado no programa dentro da perspectiva de fronteira. Há docentes e discentes cujos trabalhos são reconhecidos, nos impactam, porém não foram inseridos nesta coletânea.

Nosso objetivo, não é a apresentação de um trabalho definitivo, mas registrar a parte de um caminho que vem sendo percorrido no programa. Há que se esperar do/no futuro novas abordagens, novas produções acadêmicas e participações que nos ajudem a compreender e a trabalhar nas múltiplas fronteiras que nos constituem. Essa apresentação é um recorte do processo de fagocitose que empreendemos, visto que o que buscamos envolver na pesquisa, mesmo em seu recorte mais justo, é muito maior do que nossos tentáculos podem alcançar. Consequentemente, a cada etapa, a cada escrita, a cada debate, nos tornamos mais estrangeirys, mais constituidys pala alteridade.

Agradecemos ao Conselho Diretor da Faculdade de Ciências Humanas e ao Programa de Apoio à Pesquisa – PAP/FCH – que foram responsáveis pela aprovação do projeto da coletânea e por seu financiamento, sem os quais essa publicação não seria viabilizada.

*Conrado Neves Sathler*  
Organizador



Fonte: @vf\_estudio\_fotografico

## PREFÁCIO

---

a luta das fronteiras ainda é nossa realidade. Um dia a luta interior vai cessar e uma verdadeira integração vai ter lugar. No meio disso, *tenemos que hacerla lucha. ¿Quién está protegiendo los ranchos de mi gente? ¿Quién está tratando de cerrar la fisura entre la india y el blanco en nuestra sangre? El Chicano, sí, el Chicano que anda como um ladrón en su propia casa* (Anzaldúa, 2009, p. 316).

É com imensa alegria que aceito o convite para redigir esse prefácio. Escrevo com saudade e carinho como quem escreve para casa. Compartilho com as(os/es) amigas(os/es) e colegas que compõem essa obra, as ‘dores e as delícias’ de ser formado e formar nas fronteiras.

A utilização do plural para as ‘fronteiras’ corresponde ao reconhecimento destas em suas multiplicidades, que perpassam dimensões geográficas, simbólicas, culturais, sociopolíticas, cosmológicas, epistemológicas, intersubjetivas, dentre outras. Convidamos quem nos lê para se permitir conhecer o que está além das fronteiras, suspendendo caricaturas comumente pré concebidas e reproduzidas, com as sensibilidades abertas para afetações, movimento proposto por bell hooks (2017) e aqui guiado pelas experiências narradas nos textos.

Por este caminho será possível o vislumbre das nuances de diferentes lugares de vida, conhecimento, atuações, relações e suas transgressões, sendo estas orientadas por perspectivas de educação enquanto prática de liberdade (FREIRE, 1967; bell hooks, 2017).

Falamos de/desde as fronteiras que atualmente constituem o estado de Mato Grosso do Sul, que um dia foi Mato Grosso, outrora pertenceu à República do Paraguai, e antes disso era (e continua sendo na memória Kaiowá e Guarani) o tekoha guasu<sup>1</sup>. É neste território, com histórico de intensas disputas e originariamente ocupado por povos indígenas, que está situada a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), criada em 2005, pelo Programa de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior, como parte do projeto de interiorização das universidades públicas e ampliação do acesso.

A UFGD, localizada no município de Dourados, cerca de 120 km de Pedro Juan Caballero, cidade paraguaia, possui grande importância político-pedagógica. Sua condição fronteiriça permite o acesso de uma admirável diversidade

---

1 Nomeação atribuída pelos povos Kaiowá e Guarani para designar o grande território habitado e manejado originariamente por eles.

de pessoas, nas posições de estudantes e trabalhadoras(es). Esse ambiente tem sido potencializado pela crescente ocupação do espaço universitário por sujeitos oriundos das políticas afirmativas: indígenas; quilombolas; camponesas(es); negras(os) (pretas(os) e pardas(os); escola pública e baixa renda; dentre outras(os).

São esses sujeitos (nós) que vêm transgredindo as fronteiras dos poderes que ainda constituem o *locus* acadêmico, que ao ocupar este campo com seus (nossos) corpos-territórios questionam as premissas teóricas e ideológicas canônicas na história do conhecimento e exigem/colaboram com a emergência de outras epistemologias e práticas pedagógicas a partir da contextualização às realidades diversas.

Enquanto fruto direto e participante ativo desse processo, tenho a felicidade de afirmar ter cursado a graduação, com ingresso através das políticas de cotas de escola pública e baixa renda, e a pós-graduação na UFGD, com especial carinho à Faculdade de Ciências Humanas (FCH) onde está situado o curso de Psicologia e o Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGPsi). As pessoas que constroem esses espaços (estudantes, técnicas/os, docentes e demais trabalhadoras/es) têm sido responsáveis pelo acolhimento e interpelação das relações fronteiriças, marcadas por uma infinidade de modos, concepções e experiências.

Apesar dos interesses e atividades econômicas-políticas-ideológicas das monoculturas agrícolas, que fazem fronteira e literalmente cercam o maior campus da UFGD, tentar se impor por vias institucionais e intersubjetivas, prevalecem - nos centros, margens e interstícios - embates epistemológicos de enfrentamento às estruturas históricas de exclusão/dominação que ainda permeiam a sociedade e as universidades brasileiras.

Nesse contexto, as artimanhas da dominação, que atingem corpos-territórios de maneiras variadas, a exemplo dos atravessamentos estruturais e estruturantes do racismo, que produz e institucionaliza desigualdades a partir da noção hierarquizada da raça, busca perpetuar supostas universalidades sob o véu da falsa igualdade entre grupos/povos. Contudo, esses movimentos são constantemente desmascarados pelos inúmeros estudos e projetos gestados por pesquisadoras/es comprometidas/os com a promoção da justiça social e o bem viver coletivo, tais como os trabalhos que compõem este livro.

As diferentes localizações corpo-geopolíticas, ou seja, dos lugares de origem e enunciação que formam as produções fronteiriças, proporcionam (re) conhecimentos e solidariedades diversas por meio das sensibilidades e disponibilidades de estar com as diferenças, com os Outros que compõem os múltiplos das fronteiras. Nesse sentido, habitar, pesquisar e ensinar nas fronteiras possibilita o encontro e o relacionamento com a diversidade, suas composições e contradições.

José de Souza Martins (2009), sociólogo brasileiro, trabalha a noção de fronteira como lugar da ‘alteridade’, ‘confronto’ e ‘conflito’. Essas linhas analíticas perpassam o ‘ensino nas/das fronteiras’ e nos auxiliam na interpelação de suas complexidades.

A alteridade, dimensão social e intersubjetiva, se materializa no encontro de diferentes corpos-territórios e seus modos de ser-sentir-existir-pensar-saber-performar. Em minha experiência de (trans)formação nas fronteiras, o encontro com os povos Kaiowá e Guarani foi de fundamental importância, um bonito e dramático des-encobrimento. A partir desse contato, ficou insustentável acreditar e reproduzir compreensões anteriormente aprendidas, tal como a enganosa narrativa do descobrimento e extinção/folclorização dos povos indígenas.

A boniteza do encontro consistiu/consiste no reconhecimento de um mundo diferente do qual havia sido apresentado e socializado, formado pelas palavras em guarani, pelos cantos e rezas, pelos instrumentos sagrados (mbaraká e takuapu), pela existência dos teko jara (seres guardiões), e uma série de outros elementos tangíveis e intangíveis que constituem o modo de ser (teko) desses povos.

O drama faz referência ao martírio vivenciado pelos Kaiowá e Guarani desde o princípio da colonização de suas terras e a permanência da violência colonial conduzida pela ambição destrutiva das políticas extrativistas protagonizadas pelos latifúndios do agronegócio, sendo um dos delineamentos mais consistentes das dimensões do ‘confronto’ e ‘conflito’ das/nas fronteiras, tal como apontado por Martins (2009). As fronteiras carregam em si as marcas do *front*, das disputas, muitas vezes sangrentas, que delimitam territórios, a circulação de pessoas e suas produções.

Habitar as fronteiras sul-mato-grossenses é transitar por entre mundos, e ao mesmo tempo, por um único mundo cindido, que comporta e compartimenta mundos distintos, radicalmente antagônicos, configurados por: Terras Indígenas, acampamentos de retomada e condomínios de luxo; periferias e centros; confinamentos coletivos e liberdades individuais; desnutrição/mortalidade infantil e dietas; pertencimento ‘à terra’ e ‘posse da terra’; forças cósmicas de divindades e forças produtivas do capital transnacional (BENITES, 2021); zonas do não ser e zonas do ser (FANON, 1952/2008); cosmovisões e monocultura do pensamento; roças comunitárias e latifúndios.

Franz Fanon (1961/2022), psiquiatra martinicano e militante anticolonial pela libertação nacional de países africanos, distingue essa cisão entre sociedade dos colonizadores e sociedade dos colonizados, no qual os primeiros se impõem e se apropriam dos corpos-territórios dos Outros - tidos como não sujeitos - através da violência.



Os assassinatos, os incêndios criminosos, os sequestros, as invasões, a devastação da sociobiodiversidade, a escravização, a desumanização, a inferiorização, os discursos racistas e sexistas, os abusos, os apagamentos e negações, e uma infinidade de outros modos de violentar, conformam o mundo colonial forjado e delimitado pela gramática dos colonizadores. Nas fronteiras, mais do que em qualquer outro espaço, que eu conheça ao menos, estes sentidos são escancarados e acompanhados por ideologizações (MARTÍN-BARÓ, 1985/2017) que buscam justificar/naturalizar processos e ações terrivelmente absurdas.

Há que se desnaturalizar as fronteiras e as desigualdades/violências que a povoam, e o ensino/educação como prática da liberdade possui esse compromisso. As divisas nem sempre estiveram ali, as cercas também não, tão pouco as práticas e tecnologias da violência. Por quê e por quem foram fincadas? A quem interessa? Quais suas consequências? É possível des-instituí-las, superá-las? São questões para nós, educadoras/es e educandas/os das/nas fronteiras.

Agora abordarei outras dimensões das fronteiras: das potências, dos sujeitos que se reconhecem e reivindicam em lugares fronteiriços, que emergem das margens e bordas da humanidade, de territórios forjados pela resistência/re-existência, de corpos que produzem artes e linguagens próprias, que se educam e cuidam de si através de princípios como 'nós por nós' e 'nada de nós, sem nós'.

Para a escritora camaronesa Léonora Miano (2012, p. 34):

As identidades fronteiriças nasceram da dor. Nasceram do rasgo, da violação, do ódio de si. Tiveram de atravessar as sombras para inventar uma ancoragem em areias movediças e impor-se, não contra, mas entre os demais. No fundo, vivem em um espaço de cicatrizes. **A cicatriz não é a ferida. É uma nova linha de vida criada por sobre.** É um dos terrenos dos mais insuspeitos possíveis (grifo nosso).

O traço fronteiriço que nos compõe, e aos sujeitos com os quais nos comprometemos, foi forjado pelo trágico encontro que desembocou na cisão de(dos) mundo(s.) Contudo, o projeto colonizador de supressão de mundos outros através do englobante universalismo eurocêntrico não pôde ser efetivado até aqui, pois, desde o princípio houve - há e haverá - movimentos de resistência/re-existência sendo cultivados nos mais diferentes territórios por guardiões de modos, palavras, conhecimentos, cantos, rezas, performances, práticas, estratégias e demais elementos específicos dos povos das fronteiras.

São estes que fagulham intermitentemente, quando uma voz oprimida se ergue em denúncia e reivindicação através do rap e outras linguagens artísticas; quando coletivos se reúnem em aquilombamento; quando um barraco é levantado em meio à plantação de monocultura e ali se constrói um espaço pedagógico; quando as cercas de fazendas são cortadas e permitem o acesso à recursos para preparação de medicinas tradicionais; quando o heterogêneo se

recusa à homogeneização; quando não se acata passivamente as (des)ordens das injustiças; quando profissionais se engajam com populações marginalizadas na garantia de seus direitos; quando corpos-territórios abjetos acessam, permanecem e produzem conhecimentos nas universidades; quando as múltiplas narrativas históricas rompem com o projeto de história única; dentre outros processos.

Gloria Anzaldúa (2009), escritora chicana, afirma que: “Línguas selvagens não podem ser domadas, elas podem apenas ser decepidas”. Por isso, experiências fronteiriças como a língua chicana, produzida por mexicanos des-territorializados, é “un lenguaje que corresponde a un modo de vivir” (p. 306), aquilo que sobreviveu à mutilação, alternativa às línguas e modos impostos pelos colonizadores, sendo conexão, comunicação e distinção que, apesar de estar entre duas línguas coloniais, não é “nem español ni inglés, mas ambos” (ANZALDÚA, 2009, p. 307). Como afirma Miano (2012), o lugar fronteiriço é “de constante oscilação: de um espaço a outro, de uma sensibilidade a outra, de uma visão de mundo a outra” (p. 25).

Os territórios e sujeitos fronteiriços são campos de re-existências, memórias, afetos e singularidades. Seus conhecimentos, que invariavelmente são nomeados como ‘cosmologia’ ou ‘saberes’ por supostamente não ter o mesmo *status* dos produtos epistemológicos coloniais, possuem potencial de cura, reparação e reconexão ante as cisões e degradações modernas/coloniais. Essa condição se dá por habitar entre, por (re)conhecerem os efeitos dos seus fazeres e dos Outros, pelas tecnologias intersubjetivas de alteridade por meio da incorporação e reconfiguração, sentido necessário às sustentações e reestruturações possíveis das relações e dos mundos para continuidade da ‘linha da vida’ em um cenário marcado por catástrofes e previsões de cataclismos.

Convidamos vocês, leitoras/es, para passear, imergir e interagir com as potentes contribuições apresentadas nesta obra. A sugestão é que cheguem abertas(os) para os desprendimentos necessários, tirem os sapatos, permitam-se junto às(aos) autoras(es) a tocarem o chão dos territórios e assim ser tocadas(os) por elas(es), com fôlego e disposição para dialogar com escritas desobedientes (MIGNOLO, 2014) e, se possível, que possam conosco fazer alianças afetivas (KRENAK, 2021) e epistemológicas. Boa leitura!

Com carinho,  
**Lucas Luis de Faria<sup>2</sup>**.  
Recife, 2024.

---

2 Doutorando em Psicologia Social pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente desenvolve propostas político-pedagógicas de inserção do tema de Psicologia e Povos Indígenas em cursos de psicologia (UFMG e Universidade Federal de Pernambuco). E-mail: lucasluisf@outlook.com.

## Referências bibliográficas

- ANZALDUÁ, Gloria. Como domar uma língua selvagem. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 39, p. 297-309, 2009.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- BENITES, Eliel. **A Busca do Teko Araguayje (jeito sagrado de ser) nas retomadas territoriais Guarani e Kaiowá**. 2021. 267 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2021.
- FANON, Franz. **Peles negras, máscaras brancas**. Salvador: UFBA, 2008. (Original publicado em 1952).
- FANON, Franz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022. (Original publicado em 1961).
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.
- KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- MARTÍN-BARÓ, Ignacio. A desideologização como contribuição da Psicologia Social para o desenvolvimento da democracia na América Latina. In F. Lacerda Júnior (Org./Trad), **Crítica e libertação na Psicologia: estudos psicossociais** (p. 55-65). Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. (Original publicado em 1985).
- MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano**. São Paulo, SP: Contexto, 2009.
- MIANO, Léonora. **Habiter la frontière**. Paris: L'Arche, p. 25-35, 2012 (Trad. Wanderson Flor do Nascimento).
- MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. 2a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.





Fonte: @vf\_estudio\_fotografico

# PSICOLOGIA NAS/DAS FRONTEIRAS: UM RELATO DE ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES

*Maria de Lourdes Dutra<sup>1</sup>*

*Esmael Alves de Oliveira<sup>2</sup>*

“Como mestiza, eu não tenho país, minha terra natal me despejou; no entanto, todos os países são meus porque eu sou a irmã ou a amante em potencial de todas as mulheres. (Como uma lésbica não tenho raça, meu próprio povo me rejeita; mas sou de todas as raças porque a *queer* em mim existe em todas as raças.) Sou sem cultura porque, como uma feminista, desafio as crenças culturais/religiosas coletivas de origem masculina dos indo-hispânicos e anglos; entretanto, tenho cultura porque estou participando da criação de uma outra cultura, uma nova história para explicar o mundo e a nossa participação nele, um novo sistema de valores com imagens e símbolos que nos conectam um/a ao/à outro/a e ao planeta. *Soy un amasamiento*, sou um ato de juntar e unir que não apenas produz uma criatura tanto da luz como da escuridão, mas também uma criatura que questiona as definições de luz e de escuro e dá-lhes novos significados.”  
(Gloria Anzaldúa, 2005, p. 707-708)

“Para sobreviver às fronteiras  
você deve viver *sin fronteras*  
ser uma encruzilhada.” (Gloria Anzaldúa, 2010, p. 114)

- 
- 1 Doutora em Saúde Coletiva (EPM/UNIFESP), ex-Professora Visitante no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGpsi) da Universidade Federal da Grande Dourados. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Território, Discurso e Identidade – TDI (CNPq/UFGD). e-Mail: mlourdes.dutra1@gmail.com.
  - 2 Doutor em Antropologia Social (PPGAS/UFSC), docente nos cursos de graduação em Ciências Sociais e Psicologia e nos Programas de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAnt) e Psicologia (PPPGpsi) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). e-Mail: esmaeloliveira@ufgd.edu.br.

## Introdução

Consideramos relevante iniciar este ensaio dizendo um pouco sobre as idas e vindas, ou seja, esse caminhar na Psicologia por várias áreas: Saúde, Assistência Social e Educação, em contextos de clínica, social, institucional e também como docentes no ensino superior. A partir de tais lugares-fazeres nos desafiamos a um processo de desconstrução também das fronteiras que nos constituem. Tal localização sinaliza nosso compromisso ético-político de evidenciar nosso lugar de corpo e a dimensão política do conhecimento (Duque, 2020) que resulta no questionamento das narrativas universalistas e homogeneizadoras. Afinal, “Que ‘lugar de corpo’ [o nosso] é este que se produz a partir das fronteiras (geográficas, simbólicas, culturais, políticas, econômicas, étnicas e raciais, dentre outras) de Mato Grosso do Sul?” [e de outros lugares e devires] (E. Oliveira, 2023, p. 229 – acréscimos nossos).

Em nosso percurso por inúmeras vezes encontramos-nos diante de desafios e percalços que nos incitaram a buscar novos olhares, novas parcerias e, sobretudo, novos conhecimentos. Essa vivência nos possibilitou a compreensão de que nem sempre (ou quase nunca) as pessoas e as instituições estão no modo previsível/homogêneo que almejamos/esperamos para que possamos aplicar os conhecimentos apre(e)ndidos tanto no contexto da educação formal – como das escolas e universidades – quanto no contexto da educação não formal – como aqueles marcados por aprendizados e vivências a partir da experiência (Bondía, 2002; Sathler, Oliveira, 2022).

Nesse percurso havia sempre um lugar, uma pessoa, um grupo, um modo de vida, um desejo qualquer que fugia às respostas e soluções sistematizadas e modelos previamente traçados. Algo que parecia em trânsito, mas que ao mesmo tempo estava ali e que esperava de nós, como profissionais da saúde, da assistência social e da educação alguma resposta. Essa resposta sempre foi dada, mas nem sempre ela atendeu às necessidades de quem a demandava, geralmente atendia aos protocolos dos serviços estruturados dentro de limites bem definidos. As respostas pareciam satisfazer, mas a quem? Certamente à gestão, ao sistema, aos protocolos e burocracias institucionais.

Quando tivemos que nos preparar para o ensino da disciplina Psicologia da Fronteira foi possível refletir sobre as complexidades que envolvem a noção de fronteira desde sua conceituação/concepção até seu campo de atuação. Afinal, qual o lugar da Psicologia em contextos de fronteiras? Qual o lugar e o papel das e dos profissionais da Psicologia em tais contextos? Quais as possíveis contribuições da Psicologia e de seu arcabouço teórico-conceitual-metodológico para tal debate? Foi a partir dessas e de outras (in)compreensões e inquietações que em uma das reuniões do Programa de Pós-Graduação em Psicologia houve

quem dissesse “não saber o que seria uma tal de Psicologia da fronteira” e até mesmo quem desconfiasse de sua pertinência (afinal, “para quê?”). Não fosse o fato óbvio do Programa de Pós-Graduação pertencer a uma Universidade Pública situada em uma região de fronteira, estar inserido em um estado que possui a segunda maior população indígena do país e se localizar em um contexto sociocultural local marcado historicamente por conflitos fundiários envolvendo indígenas e não indígenas e que tem impactado o modo de vida e a própria existência destes últimos, a pergunta formulada por algumas/uns colegas poderia até fazer algum sentido. Em nosso ponto de vista, tais repercussões subjetivas ao longo da reunião evidenciam o quanto precisamos avançar no debate sobre fronteira(s) e sobre o lugar e o papel da Psicologia nessa relação.

Estará a Psicologia eurocentrada e nortecentrada preparada para tal empreitada? Os referenciais teóricos e metodológicos, bem como as técnicas e seus protocolos, seriam suficientes e adequados para contextos multiculturais e pluriétnicos, dentre outros? Quais os avanços possíveis que uma discussão de fronteira pode oportunizar para a atualização e renovação do campo? Quais as possíveis contribuições à Psicologia brasileira de uma Psicologia que se faz desde a(s) fronteira(s)? Quais horizontes teórico-analítico-metodológicos que podemos vislumbrar a partir do contato e da relação estabelecida com sujeitos e comunidades fronteiriças e fronteiriços? Foi a partir de tal aposta ético-política que assumimos o compromisso de ministrar a disciplina ao longo do segundo semestre de 2022.

Neste sentido, este despretenso ensaio pretende oferecer uma contribuição para a compreensão dessa temática ou abordagem dentro do campo da Psicologia, compreendendo sua importância na medida em que nos lança o desafio de olhar para aquilo que ainda não está definido, delimitado, ou que não é compreendido e/ou reconhecido como relevante.

Nesse percurso, talvez o primeiro desafio seja o reconhecimento do caráter trans e interdisciplinar do debate. Se a fronteira está longe de reduzir-se ao debate físico-geográfico, trata-se de compreendê-la enquanto um fenômeno multifacetado, em que se articulam aspectos éticos, estéticos, políticos, simbólicos e culturais, dentre outros. Nesse sentido, trata-se de questionar os pressupostos de uma Psicologia hegemônica euro-norte-centrada e que, em nome de uma pretensa objetividade e neutralidade, teima em permanecer apartada do debate social e político. Se em alguma medida tal Psicologia continua tendo seu lugar e valor no cânone estabelecido, ela pouco pode contribuir para o enfrentamento dos desafios do tempo presente. Foi a partir de tal reconhecimento que, naquela altura, considerando a diversidade dos projetos de pesquisa das e dos estudantes do Programa bem como suas respectivas vinculações teóricas e



metodológicas, elaboramos uma proposta de plano de ensino assumidamente trans e interdisciplinar. Em tal exercício, buscamos pensar a fronteira a partir das contribuições da literatura (Rosa, 1994), da Sociologia e da Antropologia (Simmel, 1983; Caldeira, 1997; Silveira, 2005; Costa, 2013; Albuquerque, 2009), dos estudos feministas (Anzaldúa, 2000, 2005), dos Estudos da Ciência (Mol, 2008b; Pereira, 2012; Segata *et al*, 2022), além da própria Psicologia (Santos, 2015; Tittoni, Tietboehl, 2020).

Tal configuração produziu a disciplina como uma experimentação, transformando-a em um exercício de pensamento sobre o que nos acontece, sobre o que somos e o que estamos nos tornando (Bondía, 2002; Sathler, Oliveira, 2022). Nesse intuito, foram problematizadas as fronteiras que constituem as experiências humanas que às vezes também estão/são relacionadas com fronteiras geográficas, mas que não se reduzem a elas. Assim, a construção do conhecimento se deu em conjunto com as/os pós-graduandas/os. O grande desafio que nos atravessou foi colocar a(s) Psicologia(s) em diálogo com as demais ciências humanas e sociais, ou seja, tocar o mundo naquilo que este tem de concretude, mas também compreender processos em transição para um vir a ser ou simplesmente que estão em um estado que dificilmente estará consolidado formalmente, pois, quase sempre, este relaciona-se com as vicissitudes da vida humana. Afinal, se estamos na fronteira, falamos da linguagem da alteridade, do reconhecimento, da língua materna e da língua estrangeira que acabam por constituir uma terceira língua, das formações identitárias da fronteira, das ruas e suas várias formas de acolher existências que se tocam apesar de seus limites invisíveis, mas não convivem, se falamos de aldeias e reservas indígenas segregadas, com suas porosidades que tencionam as narrativas hegemônicas e disputam o direito ao território-vida, que outra psicologia se faz necessária e urgente a não ser uma psicologia da e na fronteira?

## **Desenvolvimento e Repercussões da disciplina de Psicologia da Fronteira**

Tendo a compreensão de que para produzir realidades diferentes é necessário alterar as práticas (Mol, 2008a, 2008b; Law, 2004), nosso objetivo na disciplina foi trabalhar de tal modo que ao final, as/os estudantes pudessem valorizar, a partir de um olhar parcial e localizado (Haraway, 1995), realidades antes invisíveis e invisibilizadas pela matriz de inteligibilidade euro-norte-cêntrica e cartesiana.

Deste modo procedemos a um movimento ético-político de “sulear” a disciplina (L. Oliveira, 2023), trazendo para a primeira cena a noção de fronteira. Conforme Silveira (2009, p.18),

As fronteiras sempre implicam um nível relacional, evidenciado pela interação de diferenças, sejam elas quais forem. Portanto, se a fronteira existe é porque há uma dimensão membranosa, permeável ou porosa, possibilitando o trânsito de elementos diversos, que traz consigo um caráter marcadamente seletivo, pois é da “natureza” da fronteira que por ela ocorra a passagem, o fluxo ou a interdição. Trata-se assim de diversas formas de fluxos: de pessoas, de idéias (uma esfera comunicacional, com a possibilidade de ruídos), de substâncias, estados de consciência, objetos e, aliado a tal dinamismo, tudo o que isso representa na configuração de mais complexidade ou mesmo de construção e dispersão de sentidos no mundo.

Iniciamos a disciplina com a leitura e compreensão do texto de Guimarães Rosa “*A terceira margem do rio*”. Esse conto trata justamente da fronteira entre a dura realidade da vida e a busca por uma outra margem, talvez um lugar dentro de si, essa busca parece incompreensível quando se concebe como única possibilidade ter o pai, personagem central do conto, somente em uma das margens do rio, sendo o membro da família, provedor de afeto e de pão, e este opta por permanecer dentro da canoa rio abaixo e rio acima. O conto foi uma metáfora para tentarmos acessar as inúmeras possibilidades daquilo que somente o concreto, o aparente, não explica. Que nos é desconhecido por estarmos tão acostumados a ler a realidade sob um único ponto de vista. Nosso objetivo foi propor desde o início da disciplina uma noção de fronteira que fosse desapegada daquela vinculada apenas a dimensão físico-geográfica. Com Rosa, ao acessarmos uma terceira margem, para além da mera opção por uma margem ou por outra margem – lógica tão presente nos pressupostos dicotomizantes -, nos provocamos a um exercício epistemológico que desconfia de uma noção de verdade ontológica. De uma fronteira uma para fronteiras múltiplas. Ao habitar a terceira margem, o entre-lugar, as zonas abissais, lançamos um olhar desconfiado às lógicas universalizantes, homogeneizantes e maniqueístas.

Assim, a proposta de acessar o tema “fronteiras” pela via da literatura, metafórica, mas precisa, foi um grande acerto. Cada um de nós, envolvidos nas reflexões sobre as margens, as fronteiras, o rio, se deu conta de que em muitas passagens da vida nos vemos dentro da canoa, somos a canoa, não estamos nem em uma margem nem em outra, carregamos dentro de nós algo que não se encaixa, que está em mutação e não é visto, compreendido, acolhido ou aceito pelo outro.

Nesse ponto da disciplina compreendemos que é necessário enxergar a importância daquilo que não é hegemônico, do que foge ao padrão, do que é escolhido, acolhido ou excluído pelo/do nosso campo de visão. Essas reflexões, em nosso entender, fazem todo sentido num Programa de Pós-Graduação em Psicologia que se faz a partir das margens. Das margens que transbordam os cânones dos eixos metropolitanos sul-sudeste. Das margens de uma fronteira física e simbólica marcada por processos sociopolíticos produtores de desigualdades.

Das margens de uma Psicologia que não tem medo de sujar os pés. Das margens de uma Psicologia que não tem receio de assumir-se como uma práxis política. Como possibilitar a formação de pesquisadoras/es mais sensíveis ao invisível? Aos processos que não podem ser simplesmente classificados, catalogados, diagnosticados? Aos modos de vida que não se enquadram aos sistemas estabelecidos arbitrariamente como padrão? Às cosmologias indígenas, africanas, amefricanas que não se reduzem às lógicas ocidentais? Na posição de sujeitos epistêmicos – docentes e discentes, pesquisadoras e pesquisadores - iremos permanecer limitados em nossas pesquisas aos padrões construídos a partir do cerceamento de muitas subjetividades e modos de vida? A partir da e na fronteira, pesquisar significa necessariamente estar atenta/o àquilo que está além da realidade aparente, dos limites arbitrariamente estabelecidos sejam estes geográficos, culturais, psicológicos, sociais, linguísticos etc.

Observamos, no decorrer dos debates em sala de aula, os movimentos subjetivos e intersubjetivos das/os mestrandas/os, alguns extremamente sensibilizados pelas descobertas sobre as fronteiras envolvidas em suas pesquisas ou, direta ou indiretamente, pelas possibilidades de conexões com seus respectivos problemas de pesquisa. Outras/os, por sua vez, se davam conta de estarem justamente tentando se adequar a realidades às quais passaram a reconhecer como alheias e opressoras de si, passando a questionar as zonas abissais produzidas por uma epistemologia euro-norte-centrada (L. Oliveira, 2023). Para Law (2004, p.4), a fronteira é um espaço instável, mutável, um ponto provisório de encontro de mundos distintos, de forças geradoras e relacionais, sempre sob tensão, onde, justamente por isso possibilita produzir relações pulsantes e vivas, novas realidades e novas versões de mundo. A perspectiva de que as relações de poder também constituem as fronteiras e os sujeitos da fronteira têm o efeito de possibilitar a produção de novas relações e transformar suas realidades (Oliveira, Lopes, 2020). Tais transformações produzem instabilidades, oportunizando a produção de vida, a produção de resistências, a produção de outras epistemologias políticas e micropolíticas.

Como é possível desconsiderar o fato de que a fronteira se impõe como uma das questões centrais a quem vive no estado de Mato Grosso do Sul? Como ignorar que a UFGD está localizada a 130 km da fronteira com o Paraguai (a oeste do estado), a 1 km de duas das reservas indígenas Bororó e Jaguapiru das etnias Guarani, Kaiowá e Terena, além do estado também fazer fronteira com a Bolívia mais a noroeste? Diante desse quadro não seria possível desconsiderar como cada uma/um é atravessada/o por essa realidade fronteiriça e os reflexos dela na instituição de ensino, nas práticas pedagógicas e nos processos de subjetivação de docentes e discentes. Estamos na “parede porosa” dessas fronteiras, o espaço físico que hoje ocupamos um dia pertenceu aos paraguaios e a história,

se contada para além da narrativa oficial dos “vencedores”, não é bonita para os brasileiros. No entanto, na sala de aula estávamos todos ali juntas e juntos, tentando compreender e assimilar violências contra línguas, corpos, modos de existir, subjetividades outras que são produzidos como *outsiders* pelos sistemas normativos. Um processo complexo já que a diferença produzida na fronteira não é a diferença do outro, mas uma diferença relacional. Se a diferença é uma posição de sujeito, ela pode ser devidamente compreendida para além das relações de poder que a produz.

Homi Bhabha (1998), por meio do conceito de “terceiro espaço” ou “entre-lugar”, destaca a complexidade e a instabilidade das identidades culturais e individuais. Isso sugere que as fronteiras não são barreiras fixas, mas zonas de interação e negociação constante. Destarte, estamos atravessados por tudo que às vezes não vemos por estar tão perto, não só geograficamente, mas também simbolicamente, politicamente, economicamente, racialmente, epistemologicamente, dentre tantos outros modos como a fronteira e o fronteiriço nos produzem (Bhabha, 1998). Para nós, o desafio é pensar e afirmar a fronteira como um entre-lugar possibilitador das diferenças. Não se trata de um espaço idealizado, idílico, onde as relações de poder sejam inexistentes. Também não se trata de afirmar a diferença como “reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição” (Bhabha, 1998, p. 20). Ao contrário, trata-se de reconhecer que os sistemas desiguais, assimétricos, hierarquizados são produzidos. Deste modo, se na fronteira capturada pela colonialidade a diferença torna-se sinônimo de desigualdade (nós *versus* o outro, nós *versus* eles/as), na fronteira assumida como diferença incontornável (a fronteira está em cada uma/um de nós, a fronteira somos nós), o entre-lugar torna-se possibilitador de hibridismos, trocas, negociações, subversões e a diferença uma condição possibilitadora de deslocamentos, de aprendizados, nos possibilitando estar juntos, compartilhar juntos, aprender e crescer juntos.

Todo o caminhar nos aponta para a necessidade de reconhecimento de todos os modos de existir. Quantos temos ignorado? Ao habitar essa fronteira, vivenciamos seus tensionamentos: às vezes a passagem é porosa, e há formas de olhar para os dois lados da fronteira, permitindo trocas, acolhimentos e reconhecimento das diferenças, pois também somos constituídos a partir dos acontecimentos e relações entre nações (no caso Brasil e Paraguai), entre culturas (locais, nacionais, globais, indígenas, não indígenas, imigrantes, dentre outras). Outras vezes, no entanto, a fronteira é tão dura que parece impermeável, supostamente inviabilizando toda possibilidade de acesso, troca ou cruzamentos. No entanto, um olhar mais atento nos permite pensar que o estabelecimento de fronteiras arbitrárias não limita ou inviabiliza a constituição de zonas de negociação. “Assim, cada negociação

é um processo de tradução e transferência de sentido - cada objetivo é construído sobre o traço daquela perspectiva que ele rasura” (Bhabha, 1998, p. 53). Talvez este tenha sido um dos papéis da disciplina, fomentar a produção de espaços híbridos. Reconhecendo, nos termos de Homi Bhabha, que “o momento híbrido tem um valor transformacional de mudança que reside na rearticulação, ou tradução, de elementos que não são nem o Um (a classe trabalhadora como unidade) nem o Outro (as políticas de gênero), mas algo mais, algo que contesta os termos e territórios de ambos” (1998, p. 55). Trata-se de assumir a potência do espaço dialógico, de fomentar uma política de aliança, de reconhecer as possibilidades de uma política da multidão (Preciado, 2011).

Ao tocarmos nesse ponto ficou evidenciada a necessidade de abordarmos a contemporaneidade e a ideia de globalização, na qual embora haja processos dinâmicos de integração e aproximação entre contextos e culturas, há a necessidade de considerar também as imposições pasteurizadas e homogeneizantes que a constituem. Assim, mais do que um modelo econômico, a globalização torna-se, sobretudo, uma prática de governo (Foucault, 2008). Ao tratar do fenômeno da globalização a partir de fronteiras contextualmente localizadas, podemos perceber que tal processo é operado a partir de uma lógica de colonização e expropriação. Antônio Ribeiro (2002), afirma serem as palavras “cultura”, “identidade” e “globalização” dependentes semânticos, uma vez que essa seria uma forma de buscar a compreensão dos processos de identidade e produção cultural em geral, tendo em vista que sua produção pode ser um efeito das trocas ou impedimentos gerados na região de fronteira. Portanto, debater estes conceitos nos levará também a um debate crítico sobre tais noções.

Em um cenário marcado pela ideia de que comunidades e contextos se tornam um todo global (“aldeia global”), o risco é de invisibilizar os processos produtores de marginalização, exclusão e sofrimento que vêm junto. Na disciplina quisemos estimular uma reflexão que permanecesse vigilante e desconfiada diante dos discursos, narrativas, ideias romantizadoras sobre o outro. Assim, se os povos indígenas da região e do restante do país são midiaticamente valorizados como símbolos nacionais em determinados momentos, no cotidiano são submetidos a violentos processos de apagamento e, não raro, políticas de extermínio. Como desconsiderar as constantes emboscadas contra lideranças indígenas guarani-kaiowá promovidas por latifundiários da região? Como ignorar o morticínio deliberado promovido contra os Yanomamis durante a pandemia (e para além dela)? Nesses termos, para nós foi de fundamental inspiração uma articulação do conceito de globalização com a biopolítica foucaultiana (Foucault, 2008). Como fazer pesquisa nestas e outras regiões de fronteira sem considerar tais efeitos? Como pensar uma fronteira “globalizada” desconsiderando tais enredos?

Uma parte das/os estudantes da disciplina começou a tomar consciência de que seus problemas de pesquisa nem sempre estavam devidamente localizados a partir de tais enredos políticos, econômicos e ideológicos. Em nosso percurso, tivemos que nos confrontar em vários momentos com categorias naturalizadas tais como “famílias desestruturadas”, com perguntas como “o que essa discussão sobre fronteira tem a ver com meu projeto de pesquisa com proposta experimental?” e até mesmo afirmações desdenhosas “não vejo nenhuma conexão entre a proposta da disciplina e minha pesquisa”. Não se trata aqui de individualizar ou responsabilizar os compartilhados e narrativas, trata-se de pensar os processos de constituição subjetiva mais amplos a que todas/os nós fomos conformados em nossas trajetórias formativas a partir de um modelo de ciência asséptica e cartesiana. A partir de tal pressuposto, por que discutir a dimensão política do conhecimento? Por que discutir sobre os contextos socioculturais nos quais se inserem nossas pesquisas? Por que problematizar os sentidos e os efeitos da(s) fronteira(s) sobre nossos campos de estudos, sobre nós e nossas/os interlocutoras/es de pesquisa, sobre nossas práticas profissionais?

Nosso grande desafio foi de trazer para a primeira cena o questionamento sobre o lugar ocupado não apenas pelos sujeitos de nossas pesquisas, mas também (e diríamos principalmente) por nós pesquisadoras e pesquisadores. Se como aponta Annemarie Mol, “o ‘real’ está implicado no ‘político’ e vice-versa” (2008b, s/p), nossa prática científica, assim como as fronteiras nas quais nos situamos e investigamos, também é localizada e produzida histórica, cultural e materialmente. Trata-se de pensar nossas práticas de pesquisa e fazeres científicos a partir da borda, da fronteira, passando a privilegiar um olhar crítico sobre o seu papel e seus efeitos na produção e transformação da realidade.

Ao longo do nosso provocativo percurso, algumas/uns acadêmicas/os foram se dando conta das violências sofridas ou pelo grupo pesquisado ou por si mesmos, envolvendo questões de preconceito racial, violência de gênero, homofobia, exclusão social, dentre outras violências. Em uma proposta de discussão de fronteira como processo político, mas, sobretudo, encarnado/corporificado (E. Oliveira, 2023), ficou evidente para nós enquanto docentes da disciplina que algumas/alguns iniciaram um processo de transformação subjetivo ao se darem conta das próprias violências sofridas e também dos caminhos a percorrer (e os já percorridos) para realizar suas respectivas pesquisas (L. Oliveira, 2023). E mais do que isso: o quanto tais processos e reconhecimentos também faziam parte, de modo incontornável, de sua produção acadêmico-científica (Mol, 2008b).

Quando nos aprofundamos nas práticas encontradas nos espaços de fronteiras, e as pesquisas propostas pelas/os estudantes vão em sua maioria ao encontro destas, fica evidenciada a necessidade de busca por emancipação

epistêmica, deste modo a pesquisa localizada e fronteiriça aponta para uma produção de ciência e de epistemologia como uma prática política. Enquanto tal, nos desafia a uma práxis sempre contextualizada, aberta à pluralidade de vozes, atenta aos diversos sentidos produzidos pelos sujeitos de pesquisa a partir de seus contextos específicos, ao compromisso com outras epistemologias e tradições de pensamento, a (d)enuncia e desnaturalização dos sistemas e modelos produtores de desigualdade (Oliveira, 2021).

Trata-se de um projeto em curso. Aberto a questionamentos, sujeito a incompreensões e disputas. Apesar disso, em um tempo marcado pela intensa proliferação de zonas de morte (ucranianos, palestinos, Guaranis-Kaiowás, assassinato de ativistas e lideranças comunitárias), uma universidade, uma Psicologia, uma epistemologia fronteiriça (...) faz-se urgente e incontornável.

### **Algumas (in)conclusões fronteiriças**

A proposta de uma Psicologia da Fronteira desafia nossas compreensões epistemológicas e os modos convencionais de fazer ciência exigindo uma transformação profunda nas maneiras como pensamos as fronteiras e atuamos em torno delas. Nesse sentido, uma reflexão acadêmica sobre uma Psicologia da Fronteira é particularmente relevante na contemporaneidade, considerando o cenário global complexo e as transformações sociais em curso em um mundo marcado pelos efeitos da covid-19 em diversos âmbitos da vida, pela eclosão de múltiplos conflitos geopolíticos e étnicos, pelo aumento do isolamento e do individualismo meritocrático estimulado pela lógica neoliberal, pelos impactos da tecnologia na saúde mental e nas relações intersubjetivas e pelas incertezas inauguradas pelo uso da inteligência artificial. Tal exercício crítico, nos convida ao questionamento das concepções tradicionais de ciência, identidade, cultura e subjetividade, dentre outros conceitos e categorias caros ao campo psi, fornecendo *insights* valiosos para compreender e lidar de modo ético com os desafios psicológicos e sociais do mundo atual.

Em um mundo cada vez mais globalizado, as fronteiras geográficas tornam-se mais permeáveis, resultando em movimentos migratórios significativos ao mesmo tempo em que renascem movimentos nacionalistas e discursos xenofóbicos. Onde tudo isso nos leva? A que tal realidade nos interpela? Quais desafios nos impõe? Uma Psicologia da e na Fronteira se torna essencial para entender as complexidades psicológicas (e não apenas!) enfrentadas por indivíduos e comunidades que atravessam fronteiras físicas e simbólicas (dentre outras), lidando com questões de pertencimento, adaptação e construção de identidade em contextos pluriétnicos.

Em nosso ponto de vista, se as sociedades contemporâneas são caracterizadas por uma diversidade cultural e étnica crescente, uma Psicologia da

Fronteira oferece uma perspectiva que valoriza e busca compreender as experiências de pessoas cujas identidades são híbridas, situadas nas interseções de múltiplas culturas sem perder de vista as complexas redes de saber-poder que as enredam. Seja no campo da Psicologia de modo particular seja no campo da ciência de modo geral, tal reconhecimento é crucial para evitar generalizações e estereótipos, promovendo práticas psicológicas e científicas mais inclusivas.

Em tempos em que prevalece a reiteração de práticas e discursos de ódio voltado às minorias, sejam elas raciais, étnicas, sexuais e de gênero, dentre outras, uma Psicologia da Fronteira responde com a evidenciação e desnaturalização das violências institucionais e simbólicas desferidas e se engaja com estratégias para sua superação.

Por fim, trata-se de considerar os dilemas e desafios do presente ancorados em uma visão mais ampla e contextualizada da Psicologia. Se toda Psicologia é social, como nos interpelava Silvia Lane (1989), pensá-la e problematizá-la à luz da(s) fronteira(s) significa não apenas levar a sério as dimensões culturais, sociais e políticas no fazer psicológico e científico, mas, sobretudo, torná-la um exercício contínuo de experimentação, de pensamento crítico-libertário sobre o que nos tornamos e o que podemos ser a fim de possibilitar uma nova (est)ética da existência (Oliveira, 2022).

## Referências Bibliográficas

- ALBUQUERQUE, José Lindomar C. A dinâmica das fronteiras: deslocamento e circulação dos “brasiguaios” entre os limites nacionais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 31, p. 137-166, 2009.
- ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, 8(1), 229-235, 2000.
- ANZALDÚA, Gloria. La conciencia de la mestiza: rumo a uma nova consciência. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 704-719, 2005.
- ANZALDÚA, Gloria. Viver nas fronteiras significa que você. **Mandragora**, v. 16, n.16, p. 113-114, 2010.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.
- CALDEIRA, Teresa. Enclaves fortificados: a nova segregação urbana. **Novos Estudos CEBRAP**, 47, p. 155-176, 1997.
- COSTA, Gustavo Villela Lima da. O muro invisível: A nacionalidade como discurso reificado na fronteira Brasil-Bolívia. **Tempo Social - Revista de socio-**



**logia da USP**, v. 25, n. 2, 2013.

DUQUE, Tiago. Corpo de fala e pesquisa: autorreflexões sobre identidade e diferenças. In: NOGUEIRA, Gilmaro; MBAMDI, Nzinga; DE TRÓI, Marcelo. (Orgs). **Lugar de fala: conexões, aproximações e diferenças**. Salvador: Devires, 2020. p. 71-80.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica (1978-1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

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

LANE, Sílvia Tatiana Maurer. Uma Psicologia Social baseada no materialismo dialético: Da emoção ao inconsciente. In: **Anais do II Encontro Científico da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia**, Gramado/RS, 1989.

LAW, John. **After Method: Mess in Social Science Research**. New York: Taylor & Francis, 2004.

MOL, Annemarie. **The Logic of Care: Health and the Problem of Patient Choice**. London & New York: Routledge, 2008a.

MOL, Annemarie. Política ontológica. Algumas ideias e várias perguntas. In: NUNES, João Arriscado; ROQUE, Ricardo (Orgs). **Objectos impuros. Experiências em estudos sociais da ciência**. Porto: Edições Afrontamento, 2008b. Disponível em: <https://grupotecce.files.wordpress.com/2011/07/4-politicas-ontolc3b3gicas.pdf> Acesso em: 09 jan. 2024.

OLIVEIRA, Lorena Sousa de. **Psicanálise e racismos: por uma clínica racializada**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados: UFGD, 2023.

OLIVEIRA, Esmael Alves de. O lugar do corpo (e para além dele) na trajetória de um antropólogo na(s) fronteira(s). In: FARIAS, Marisa de Fátima Lomba de; SATHLER, Conrado Neves (Orgs). **Sob a Proteção das Deusas Clio, Gaia, Atena e Psiquê: a Faculdade de Ciências Humanas da UFGD em narrativas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 219-236.

OLIVEIRA, Esmael Alves de. Fracasso como (Est)Ética da (Re)Existência. **Revista latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 13, p. 237-243, 2022.

OLIVEIRA, Esmael Alves de. Por uma Saúde e uma Psicologia equitativa e interseccional. **Polis e Psique**, Porto Alegre, v. 11, p. 81-99, 2021.

OLIVEIRA, Esmael Alves de; LOPES, Danilo Cleiton. Da (bio)política às biopotências: reflexões sobre as condições atuais das políticas públicas de saúde mental no Brasil. **Aceno - Revista de Antropologia do Centro-Oeste**, Cuiabá, v. 6, p. 213-232, 2020.

- PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Limites, traduções e afetos: profissionais de saúde em contextos indígenas. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 511-538, 2012.
- PRECIADO, Beatriz. Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 11-20, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000100002> Acesso em: 11 jan. 2024.
- RIBEIRO, António Souza. A retórica dos limites. Notas sobre o conceito de fronteira. In: SOUZA SANTOS, Boaventura de (org.). **A Globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2002. p.475-497.
- ROSA, João Guimarães. A terceira margem do rio. In: ROSA, João Guimarães. **Ficção completa: volume II**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p. 409-413.
- SANTOS, Maria Aparecida dos. O pesquisador de fronteira e outras subjetivações: uma questão de método. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. spe, p. 1160-1180, 2015.
- SATHLER, Conrado Neves; OLIVEIRA, Esmael Alves de. Um currículo da/na experiência: formação profissional em Psicologia, docência e resistências ético-políticas. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 22, p. 1-22, 2022. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v22.2155>.
- SEGATA, Jean et al. Pandemia, antropoceno e agronegócio: intersectando catástrofes globais no Brasil. In: CAMPOS, Marcelo da Silveira; FAISTING, André Luiz; OLIVEIRA, Esmael Alves de; SILVA, Marcos Antônio da. (Orgs). **Sociologia, Antropologia e Ciência Política: temas emergentes**, 2022. p. 161-182.
- SILVEIRA, Flávio L. A. As complexidades da noção de Fronteira. **Caderno Pós Ciências Sociais**, São Luís, v. 2, n. 3, 2005.
- SIMMEL, Georg. O estrangeiro. In: MORAES FILHO, Evaristo de (Org). **Simmel**. São Paulo: Editora Ática, 1983. p. 182-188.
- TITTONI, Jaqueline; TIETBOEHL, Lúcia Karam. Política na rua: subjetivação, resistência e ocupação dos espaços públicos. **Psicologia & Sociedade**, 32, e166538, p. 1-14, 2020.



Fonte: [@vf\\_estudio\\_fotografico](#)

# ALEGRIAS E DESAFIOS DA DOCÊNCIA NUMA RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL EM SAÚDE INDÍGENA

Catia Paranhos Martins<sup>1</sup>

## Introdução

Nesta cartografia proponho um passeio por experimentações e questões reunidas ao longo de uma década de trabalho como docente na Residência Multiprofissional do Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados – MS (RMS/HU-UFGD), em especial na ênfase Saúde Indígena. Aqui problematizo as alegrias e os desafios profissionais articulados com os acúmulos produzidos a partir de diálogos entre muitas(os) e até entre mundos. As conversas com as(os) residentes e os Trabalhos de Conclusão da Residência (TCRs) orientados por mim, de 2013 a 2023, são momentos importantes neste percurso.

Essas considerações estão situadas desde a Psicologia da UFGD, uma universidade pública no interior da região Centro-Oeste, num dos epicentros do agronegócio e, de forma concomitante, numa das muitas periferias do sul global. É da terra vermelha, tal como carinhosamente é chamado território da grande Dourados, que escrevo/penso, de incontáveis alegrias, desafios e tristezas. Em 2013, passei de trabalhadora do Sistema Único de Saúde (SUS) à trabalhadora pelo SUS, como docente. Os encontros com residentes, narrativas e modos de estranhar o vivido foram fundamentais para ampliar a compreensão dos desafios da formação para o SUS neste complexo cenário.

Este caminho, *ogwata*<sup>2</sup> como Kaiowá e Guarani ensinam, será pelos seguintes momentos: primeiro, uma breve apresentação da RMS/HU-UFGD. Na sequência, aspectos relevantes sobre o estado de Mato Grosso do Sul e o cenário de guerra contra Kaiowá e Guarani e demais formas de vida e, por fim, uma

---

1 Dra. em Psicologia (UNESP/Assis). Professora de Psicologia Social da Universidade Federal da Grande Dourados. e-Mail: [catiamartins@ufgd.edu.br](mailto:catiamartins@ufgd.edu.br).

2 Em itálico destaque as palavras em Guarani, que virão com a tradução usual compartilhada entre indígenas e não indígenas (karai). Mas é sempre necessário reafirmar que não são palavras de língua estrangeira e que neste país continental fala-se mais de duas centenas de línguas. Eram 274, segundo o Censo de 2010. O Censo de 2022 ainda não divulgou essa informação até janeiro de 2024, data de fechamento do texto.

conversação a partir de meu lugar como docente, que serão costurados com os muitos aprendizados registrados nos TCRs da Saúde Indígena.

## **Dourados-MS e a Residência em Saúde Indígena**

O programa de Residência Multiprofissional do HU-UFGD foi criado em 2010 e atualmente está organizado nas ênfases de Atenção à Saúde Indígena, Atenção Cardiovascular e Atenção Materno-infantil. Há também a ênfase em Enfermagem Obstétrica, sendo uniprofissional. As áreas de formação contempladas são Psicologia, Enfermagem e Nutrição, além da Fisioterapia acrescida somente na ênfase Materno-Infantil.

As Residências são orientadas pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, sendo caracterizadas na modalidade de pós-graduação *lato sensu*, com dedicação exclusiva e remuneração por bolsa. São 24 meses de duração, com 20% de atividades teóricas e 80% de práticas, sendo 60 horas semanais de atividades (incluindo plantão aos finais de semana e feriados) e totalizando 5.760 horas ao longo da formação.

No programa de Residência do HU-UFGD as 4 ênfases passam, em grande parte, pelos mesmos campos de prática do Sistema Único de Saúde (SUS) de Dourados e compartilham profissionais da docência e da preceptoria. Docentes da Psicologia e da Nutrição são da UFGD. Docentes da Enfermagem são da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). E do Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN), uma faculdade privada, são docentes da Fisioterapia.

A coordenação da RMS é realizada pelo HU, sendo a Comissão de Residência Multiprofissional em Saúde (COREMU) a instância deliberativa e da qual participei de 2013 até 2022. Nesta instância estão gestão hospitalar e municipal, além de docentes, preceptoras(es) e residentes discutem os desafios da formação. Atualmente, a entrada no Programa é através do Exame Nacional de Residência (ENARE), aspecto que ainda carece de avaliação sobre os impactos na fixação de profissionais nessa região.

Na Residência em Saúde Indígena os campos de prática, além dos setores do HU, são as Unidades Básicas de Saúde (UBS), Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), Hospital da Missão<sup>3</sup>, Casa de Apoio à Saúde Indígena (CASAI), Unidades Básicas (localizadas na Reserva Indígena) e equipes volantes

---

3 A nomeação oficial é Hospital e Maternidade Porta da Esperança, criado pela Missão Evangélica Caiuá, em 1963. É uma instituição filantrópica conveniada ao SUS e localizado nos limites da Reserva Indígena de Dourados. Dos trabalhos orientados por mim, somente a residente Josiane E. N. Wolfart (2016) discutiu aspectos da assistência à saúde ofertada pelo hospital entremeada pelas concepções religiosas cristãs, bem como a necessidade de avançar no respeito aos saberes e práticas Kaiowá e Guarani.

do Polo de Dourados do Distrito Especial de Saúde Indígena Mato Grosso do Sul, da Secretaria Especial de Saúde Indígena (DSEI-MS/SESAI).

Os trios formados por profissionais da Enfermagem, Nutrição e Psicologia circulam juntos pelos campos de prática ao longo da formação. Além dos desafios da convivência humana, o trio tem potência para ampliação da clínica, para diálogo e costuras com outras áreas de conhecimento. O trabalho multidisciplinar almejado é desafio cotidiano, sendo problematizado nos encontros, disciplinas e TCRs.

Em cada setor ou serviço há profissional da assistência realizando a preceptoria e disponível, sendo algumas pessoas mais colaborativas que outras, para acolher, discutir caso e auxiliar nas rotinas. Um aspecto fundamental é que não há carga horária destinada para que profissionais realizem a preceptoria, sendo motivo de debate e insatisfação.

A definição do rodízio entre os serviços/setores é um complexo jogo de negociação prévia feito pela Coordenação em conjunto com uma comissão que conta com a participação de residentes, destinada para este fim. A cada ano a luta coletiva é para que o tempo nos setores hospitalares seja diminuído e transferido para a SESA. A cada nova turma, os trios permanecem por mais tempo no território.

Ressalto que a permanência nos campos de prática da SESA e a participação em momentos públicos nas aldeias são decisivas para as transformações almejadas. É preciso caminhar na terra vermelha, “sujar os pés e ouvir uma língua que a gente não fala” (Rodrigues, 2016), conversar com as famílias embaixo das árvores, brincar com as crianças, ouvir Kaiowá e Guarani, acompanhar as experientes equipes do Polo, dentre outras ações rotineiras, para compreender as especificidades locais/regionais e ampliar o olhar/sentir em diálogo com os saberes e fazeres ancestrais.

Esta é a primeira Residência em Saúde Indígena<sup>4</sup> do Brasil. O Censo de 2022 contabilizou 1.693.535 de pessoas indígenas (IBGE, 2022). O MS é o 3º estado da federação em habitantes indígenas, com 116 mil pessoas que se declararam das seguintes etnias: Guarani, Kaiowá, Guató, Kadiwéu, Kinikinau, Ofaié e Terena e Atikum. Na região sul do MS estão os povos Guarani e Kaiowá, e na Reserva Indígena de Dourados (RID) somam-se as famílias da etnia Terena.

A história de MS e de reservamento de indígenas em pequenos espaços de terra é de extrema violência e precisa ser lembrada a cada nova turma. As

---

4 Na UEMS há uma Residência Multiprofissional em Saúde da Família com ênfase em Saúde dos Povos Indígenas. A proposta também está em discussão pela Fiocruz Ceará, conforme notícia disponível em: <https://ceara.fiocruz.br/portal/index.php/instituicoes-debates-criacao-de-residencia-multiprofissional-em-saude-indigena-no-ceara/>.

violências do passado são somadas às iniquidades em saúde, sendo piores todos os indicadores sociais do Polo de Dourados quando comparados à população de Dourados e de MS, analisados por Fernandes e colaboradores (2019).

Apesar dos avanços legais, em especial na Constituição de 1988, as medidas de reparação, como o respeito à autodeterminação, demarcação de terras e o acesso e a qualificação das políticas públicas ainda são grandes desafios da democracia brasileira. A terra é questão central por aqui, sendo o MS um dos maiores produtores do agronegócio, atualmente de grãos e cana-de-açúcar.

O aumento das áreas de monocultura caminha junto com os tristes índices de violências e violações de direitos humanos de mulheres, pessoas negras, LGBTQIA+ e povos indígenas. Como pensar/fazer saúde quando “índio bom é índio morto”, “um pé de soja vale mais que um índio” (discursos corriqueiros) e “o MS é nosso” (adesivo usado nas caminhonetes importadas contrárias à demarcação)?

No Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023) o MS está em 2º lugar em feminicídios e também o 2º entre as unidades federativas com as mais altas taxas de crimes contra crianças e pessoas negras. Segundo o relatório “Violência contra os povos indígenas no Brasil” do Conselho Indigenista Missionário (CIMI, 2022) houve um aumento de 54% de assassinatos durante governo Bolsonaro em comparação aos governos anteriores (entre 2015 e 2018). O MS é o terceiro estado do País em assassinatos de indígenas, superado somente por Roraima e Amazonas. Os três estados também concentraram as maiores mortes de crianças (0 a 4 anos) e de suicídios (expressivo na juventude).

As violências contra indígenas no MS são constantemente denunciadas pela Kunãngue Aty Guasu, a Grande Assembleia de Mulheres Kaiowá e Guarani, e pela Aty Guasu<sup>5</sup>, a Grande Assembleia Kaiowá e Guarani. Em 2020, as mulheres indígenas publicaram o relatório “Corpos silenciados, vozes presentes: a violência no olhar das mulheres”, dentre outros aspectos, apontam o Estado brasileiro como grande violador dos corpos/territórios de mulheres e comunidades<sup>6</sup>.

Nesse cenário, tão marcado por políticas de morte, há também belezas, lutas e resistências, tal como tratarei a seguir. Apesar de muitos desafios, a RMS segue formando profissionais comprometidas(os) com muitas vidas. É uma alegria encontrar egressas(os) no SUS, nas demais políticas sociais, na universidade ou nos momentos importantes para as comunidades Kaiowá, Guarani e Terena.

5 Sugiro um passeio por @atyguasu. Para análise das denúncias feitas pela Aty Guasu, a Grande Assembleia Kaiowá e Guarani, ver Faria e Martins (2023).

6 Sugiro um passeio por <https://www.kunangue.com/>. Em conjunto com estudantes indígenas e não indígenas, realizamos uma análise das denúncias feitas pelas mulheres indígenas (Rodrigues *et al.*, 2023).

Formar gente é tarefa do impossível, mas sigo tentando e sei que todas essas gentes me formam e me alimentam.

### **Das alegrias e desafios da formação em Saúde Indígena**

Na tarefa de colaborar com a formação de trabalhadoras(es) comprometidas(os) com a vida das(os) Kaiowá, Guarani e Terena, os desafios são muitos e as dúvidas também. Questiono-me como pensar o Brasil e a tarefa da formação quando estamos, coletivamente, dentro do “liquidificador modernizante do Ocidente”? Quando estamos num país que se considera branco, não indígena e negro, e que ainda almeja as “características monstruosas da civilização ocidental” (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 12).

Em virtude dos estudos e acúmulos, questiono-me sobre os mundos que não consigo enxergar/sentir/pensar como karai (tal como Kaiowá e Guarani nomeiam as pessoas não indígenas) e porutuyé (não indígena para o povo Terena), tal como a matriz eurocêntrica faz acreditar. Minha aposta está em desaprender a sentir/saber com os cantos, rezas, danças, pinturas corporais, festas, artefatos, movimentos sociais, narrativas das relações entre os seres e demais performances na fabricação dos seres e cosmos das etnias daqui (MARTINS, 2021; 2022).

Das questões que compõem os debates coletivos, cito algumas: como formar trabalhadoras(es) para o SUS em alinhamento aos ideais das reformas sanitária, psiquiátrica e da luta antimanicomial? Como enxergar o “SUS que dá certo”, inspirada no HumanizaSUS, nesse cenário complexo? Como avançar na qualificação da assistência em meio à sobrecarga de trabalho, cansaço físico e mental e falta de condições de trabalho? E, ainda, quais são os desafios quando o trabalho em saúde ocorre em contextos de violação de direitos humanos, como na guerra contra os coletivos Kaiowá e Guarani no sul de MS?

Ao longo de minha atuação, são 13 TCRs orientados na ênfase Saúde Indígena, sendo 12 de profissionais da Psicologia (2 em processo de finalização) e 1 da Enfermagem. Todos os trabalhos discutem a experiência de ser/estar residente e seguem a proposta de produzir uma narrativa a partir de “recortes do cotidiano”, como tenho apostado como estratégia metodológica (MARTINS, 2011; 2017).

Os TCRs trazem situações concretas dos encontros e desencontros no SUS em que não há preparação prévia e/ou ela nunca é suficiente. São momentos de “trabalho vivo em ato” (MERHY, 2005) e experimentados pelas(os) residentes ao realizarem assistência às(aos) indígenas nos campos de prática. São as dores e as delícias do trabalho em saúde, com toda complexidade que a Saúde Indígena exige de quem participa dela, tal como serão citados a seguir.



Destaco não haver consenso entre docentes sobre a finalidade dos TCRs. Minha posição é que o objetivo principal não é a pesquisa acadêmica, quem assim desejar poderá ingressar no mestrado após a conclusão da RMS. O principal é o compromisso com a Clínica Ampliada, produção de saúde e com o fortalecimento do SUS. Por isso, aposto nos relatos de experiência, narrativas e cartografias como estratégias para conversar, pensar e registrar. O produto é mais que o TCR, é o sonho de formar trabalhadoras(es) que pensem sobre o quê e porquê fazem, que constroem vínculos, sentidos e enfrentamentos coletivos para os desafios do cotidiano. Há intensidades, impasses e saberes produzidos nos encontros em saúde e que merecem atenção e registro.

A partir dos registros em diário de campo do vivido/sentido no cotidiano institucional, analisadores são recortados para problematizar os desafios do cenário local/regional/nacional na Saúde Indígena. Embora os TCRs nem sempre ganhem essa nomeação, permito-me afirmar que são cartografias da construção do SUS, cartografias da Saúde Indígena com suas riquezas e desafios, trazendo os registros das experiências de (trans)formação.

Num trabalho anterior sobre a Residência em Saúde Indígena, em parceria com Elenita S. Abílio, a coordenara naquele período, e demais colegas sinalizamos:

Podemos perceber riquezas como o trabalho pautado nos princípios e diretrizes do SUS; a clínica ampliada; os vínculos entre trabalhadores de saúde e as comunidades indígenas; o acolhimento dos profissionais nos diversos espaços onde os residentes atuam. A rede de saúde é também rede de vínculos, de produção de vida. Construimos uma formação em saúde que mobiliza os estudantes e docentes para ações além das prescrições no currículo (ABÍLIO *et al.* 2016, p. 100).

Anos depois, continuo apostando na formação cada vez mais respeitosa e orientada pelos acúmulos que o próprio SUS e a RMS produzem. Tal como aposto, a humanização das práticas em saúde convida a pensar e a conversar sobre o que fazemos, como e para que o fazemos (MARTINS, 2011, 2017). Os desafios ético-políticos são incontáveis e o sonho continua a ser além das prescrições do currículo, dos limites da biomedicina e das violências da modernidade.

A rede almejada é de produção de vida, aquecida e tecida com conversas e trocas. Penso que é importante dialogar sobre: como se entra em cada serviço? Como se chega, com respeito, numa comunidade? Como se relacionar com as pessoas que ali estão? Quais saberes elas têm a ensinar? Como se deixar afetar pelos encontros que cada cenário convoca? Como não repetir o racismo e demais violências coloniais? Como abandonar a perspectiva salvacionista (“sei o que é melhor para vocês...”) ? Como ter a calma (o tempo aqui é Kaiowá...) necessária para sentir e acolher a diferença e não homogeneizá-la?

O como fazer, o que, e para que fazer na/da Saúde Indígena são preocupações éticas que precisam ser atualizadas e negociadas a cada nova turma, nas mudanças de campo de prática. As experiências são um convite a ser afetada(o), que “(...) supõe, todavia, que se assuma o risco de ver seu projeto de conhecimento se desfazer” (SIQUEIRA, 2005, p. 160). Nas palavras de Clara Machado (2022, p.): “trabalhar com a saúde dos povos indígenas significa estar disposto(a) a abrir mão dos conhecimentos hegemônicos para ser afetado(a) por grupos com concepções de mundo, saúde e corpo próprias”.

Na busca por enxergar as violências do projeto da modernidade e suportar a angústia, assumo a minha (quicá nossa) ignorância como meu ponto de partida em duas décadas na terra vermelha. Tomar o não-saber e os mistérios como dimensões inerentes à vida Kaiowá e Guarani, em especial quando o encontro é com a “alteridade radical”, nos termos de Pereira (2012), produz transformações.

Num trabalho em parceria com a residente Tanise F. de Oliveira, destacamos:

[...] incontáveis vezes nos deparamos com nosso arsenal de teorias e técnicas psicológicas impotentes, diante da complexidade da compreensão de mundo das etnias com as quais trabalhamos. Nestes momentos, percebíamos que tínhamos muito mais a aprender com aquele usuário, família ou comunidade, do que desenvolver técnicas para dar conta do nosso desconhecimento. (FERNANDES; PARANHOS, 2017, p. 91)

Os encontros e desencontros vivenciados pelas(os) estudantes produziram uma nomeação interessante, são as(os) “residentes/resistentes” (FERNANDES; PARANHOS, 2017). Dentre tantas interpretações possíveis, marcam uma posição de luta pelo SUS, pela saúde como dimensão de cidadania e contrárias(os) às violações e violências contra os povos indígenas do País.

Bruna Oliveira (2018) não me deixa esquecer que: “permanece a dificuldade em reconhecer que nem sempre se encontra explicação, técnica ou tecnologia para as diversas questões que envolvem a vida humana, buscado pelas vias que a ciência moderna determina” (2018, p. 10). E, ainda, a assistência à saúde mantém “(...) ignorada e desvalorizada a importância de rituais, cantos, rezas e do equilíbrio ambiental e cosmológico de humanos e não humanos para a manutenção e promoção da boa saúde, como é no caso dos Kaiowá” (2018, p. 15).

Como destaco abaixo no fragmento do trabalho com Beatriz Ravazine, que toma a Residência como “espaço de educação permanente”, em meio as incertezas do cotidiano:

Estar como residente de Saúde Indígena cria uma constante incerteza sobre a o que temos a oferecer enquanto profissionais de saúde a povos de línguas e vivências que destoam do que se ensina na faculdade. Precisamos repensar conceitos como saúde, ética, respeito e conhecimento. Viver estas relações como trio profissional fortalece a ampliação do diálogo multiprofissional e possibilita repensar quais condutas de trabalho são bem recebidas naquele contexto (RAVAZINE; PARANHOS, 2020, p. 12).

Janaína M. Pereira (2017) ressalta a necessidade da “inclusão de profissionais indígenas e intérpretes na qualificação dos serviços para aproximação das concepções tradicionais de adoecimento e cura, garantindo um cuidado integral e resolutivo aos indígenas na rede SUS” (PEREIRA, 2017, p. 06). Também Claudionor Silva Filho (2019) aponta a importância do diálogo e da escuta na busca pela qualificação da assistência.

A saúde diferenciada e a integralidade do cuidado almejadas tornam imprescindível o protagonismo indígena, produzindo brechas e fissuras na lógica biomédica. As línguas Guarani e Kaiowá narram mundos e modos de cuidar do corpo sempre em relação com os seres e o território. São complexas narrativas, recheadas de mistérios, que apresentam seres, práticas, saberes e valores.

Parece-me que cresce o movimento coletivo na luta pelos povos indígenas aqui e nacionalmente. É interessante notar que a ênfase Saúde Indígena, a cada nova turma, é ocupada por uma maioria de profissionais com aguçada sensibilidade, comprometida com a justiça social e com os direitos humanos. Chegam na pós-graduação a partir da curiosidade e/ou encantamento que as cosmologias indígenas causam e passam a habitar esse complexo cenário.

Em meios às atividades práticas e teóricas, residentes equilibram-se entre o sonho da pós-graduação com bolsa, a ampliação da compreensão dos desafios na/da Saúde Indígena e a exaustão em decorrência das 60 horas semanais. Das características comuns da experiência de uma década na Residência, destaco a exaustão de residentes pela falta de tempo para descanso, atividades domésticas e autocuidado. O tempo cronológico é acrescido das durezas do cenário que as(os) impedem de se dedicar, como gostariam, também aos Trabalhos de Conclusão.

A carga horária é definida nacionalmente para Residências Uni e Multiprofissionais e cumprida, principalmente, nos setores hospitalares. Nos períodos de disciplinas e na Atenção Básica, o horário de trabalho é comercial sobrando um restinho de dia para a vida pessoal. Certa vez, um residente voltou de um encontro nacional, contou que defendeu a diminuição da carga horária e teve como resposta: “mas médicos(as) conseguem”.

Entendo a carga horária como desumana, incompatível como o sonho de formar gente que cuida e respeita gente, de formar trabalhadoras(es)

comprometidas(os) com o fortalecimento do SUS e com a saúde como valor. Como sentir/pensar/desaprender com os encontros no SUS quando o imperativo é a lógica da produtividade? Qual clínica se faz sem tempo para escuta, diálogo e silêncio? Quem perde com profissionais ensinadas(os) a trabalhar até (além do) o limite?

Em decorrência do tempo de permanência de residentes nos diversos setores hospitalares, vários TCRs trazem críticas contundentes, sendo o processo de hospitalização vivenciado com violência para os povos indígenas (WOLFART, 2016; OLIVEIRA, 2018; SILVA FILHO, 2019; RAVAZINE, 2021). São provocações fundamentais na humanização da atenção e da gestão e também convidam a reflexão sobre o que e como se ensina, aqui com destaque ao hospital-escola.

Os julgamentos morais feitos de trabalhadoras(es) são discutidos em vários trabalhos. Bruna Oliveira (2018) problematiza, dentre outros aspectos, as repercussões na assistência. Uma jovem mãe, que estava com a sua bebê internada na Unidade de Terapia Intensiva (UTI), deixa o hospital. No retorno, a equipe questiona a vinculação mãe/bebê e a disposição para maternidade. Mas a equipe também desconhecia que a jovem precisava cuidar de outras(os) filhas(os) e foi e voltou do HU, num percurso de mais 20 km, após uma cesárea, de bicicleta. Nas palavras de Oliveira:

Foi quando, na trajetória enquanto residente, tive por lição o quanto as práticas da Psicologia e de outras especialidades da saúde podem ser violentas e produtoras de adoecimento, mesmo estando muito bem intencionadas. Isto ocorre quando psicólogos(as) e demais trabalhadores(as) do SUS não identificam o etnocentrismo de sua visão de mundo, teorias e técnicas e apreendem os diversos fatores da vida por uma única perspectiva (a sua própria), [...] é pautada em um modelo eurocêntrico, homogeneizante e colonizador (OLIVEIRA, 2018, p. 08).

As concepções e práticas em saúde centradas na biomedicina carecem, nas palavras da residente, de “urgentes revisões e reinvenções que se colocam aos(às) psicólogos(as) [e demais profissionais] que assistem comunidades indígenas e que buscam pela produção de práticas menos violentas e colonizadoras e que promovam cuidado” (OLIVEIRA, 2018, p. 06).

A humanização das práticas em saúde implica no enfrentamento das violências coloniais, como o racismo estrutural e institucional. As violências não têm endereço fixo, estão entremeadas entre julgamentos morais, rotinas e protocolos das equipes, dos serviços/setores, tal como no trabalho citado abaixo.

Arthur C. Vincoletto (2021) discute o consumo de bebidas alcóolicas industrializadas pelos povos da RID. Numa vista domiciliar, um profissional, temendo sofrer violência, recusou-se a entrar numa casa, pois percebeu que estavam sob o efeito do álcool. Embora seja legítima preocupação pela

segurança, a usuária era uma senhora idosa, grande símbolo de luta e resistência pela demarcação de seu *tekoha*, morava na beira de uma rodovia movimentada e havia perdido onze familiares por atropelamento. Os diversos despejos dessa parentela traziam sofrimento, indignação e revolta à família, equipe de saúde e rede de apoiadoras(es). Embora a família estivesse alcoolizada, receberam a equipe com cantos tradicionais, uma maneira de desejar boas-vindas (VINCOLETO, 2021).

Nesse cenário complexo e violento de disputa pela terra parece-me que Kaiowá e Guarani cumprem a tarefa de pacificar karai, de cantar/rezar para uma vida boa para todos os seres, o *teko porã*. Entretanto, do lado de cá, não indígena, há enormes desafios e nem sempre há garantias de acolhimento, disposição para vinculação e compreensão da história de violação em que vivem essas pessoas. Enquanto a modernidade fragmenta a vida (humana, animal, vegetal, corpo, mente etc.), a luta pela dignidade da vida coletiva, como ensinam Kaiowá e Guarani, está indissociada de incontáveis dimensões, e incluem melhores condições de trabalho no SUS, do direito à terra e à saúde.

É interessante notar que as(os) residentes oxigenam as instituições por onde passam. Vão produzindo perguntas e movimentos aonde imperavam rotinas, protocolos, (tentativas de) controles e passividades. Sendo assim, “o exercício de formação em movimento possibilitou a crítica aos produtos de uma formação estática; e entendo a necessidade de exercitar a escuta das demandas singulares destes usuários(as) trazidas ao ambiente hospitalar marcado pelas padronizações de condutas e protocolos” (RAVAZINE, 2021, p. 06).

Abaixo mais uma narrativa das transformações a partir da Residência:

Ao aprofundar-me no cenário de violência contra a mulher indígena, a Psicologia se reinventou para mim, possibilitando uma visão do “ser psicóloga” diferente daquela ensinada em salas de aula. Por muitas vezes, não havia o que ser feito além da escuta, e a ânsia de desenvolver técnicas e aprofundar-me em teorias havia de ser deixada de lado, para a simplicidade do acolhimento, para ter a oportunidade de desaprender (SANTOS, 2022, p. 15).

O acesso à RID, com quatro UBS, é um dos desafios embora esteja localizada à poucos quilômetros do centro urbano. Ao longo dos anos, os trios se organizavam a partir de alguém que tinha um carro. A entrada de estudantes pelo ENARE evidenciou que mais de 16 mil pessoas não têm direito à circulação pela cidade, além de tantos outros direitos violados.

O transporte público entre centro e periferia é precário, com poucos horários e sem circulação no interior da Reserva. A turma de 2022/23 precisava acordar de madrugada para pegar o único ônibus disponível. Algumas pessoas utilizaram a bicicleta como meio de transporte, tal como fazem muitas(os)

indígenas. Após ampla negociação com a participação ativa de residentes, finalmente, a UFGD e o HU resolveram o transporte de residentes.

A organização da cidade, o complexo jogo centro e periferia, quem pode circular e quem não pode, de que raça/cor/etnia são as pessoas, se comem ou não, se têm acesso à água potável, dentre tantos outros aspectos, precisam ganhar espaço na formação. Quiçá as dificuldades diárias de acesso e circulação na cidade, com relação direta ao acesso à saúde, tenham produzido, coletivamente, maior compreensão da necessidade do enfrentamento ao racismo, de ampliação da clínica, de maior acolhimento de usuárias(os) que chegam no serviço ou faltam, da importância da organização e da participação no controle social.

Na atuação com as equipes volantes da SESAI, residentes conhecem as áreas de retomada, os territórios reivindicados como sagrados, os *tekoha*. No TCR de Gleoclebson Pereira há um relato do que viu e sentiu nas retomadas Nhu Verá, Boqueirão e Mudás MS. “Cada área de retomada tem as suas particularidades, necessidades e potencialidades, mas uma característica comum a todas as áreas é a necessidade de saneamento básico, saúde, educação e alimentação” (PEREIRA, 2023, p. 09).

As retomadas são territórios onde o Estado brasileiro se faz ausente, quando chega é de forma improvisada e inconstante. A assistência à saúde precisa ser feita sem espaço adequado, sem água e luz elétrica e, em muitos territórios, sem previsão de continuidade. Mas o estudante lembra de uma dimensão fundamental para produção de saúde: “ali onde as famílias Kaiowá e Guarani encontram o sentido da vida, viver onde seus antepassados viveram e desenvolveram suas tradições” (PEREIRA, 2023, p. 24).

No *tekoha*, território sagrado, as famílias extensas retomam não somente o espaço físico, mas a relação entre os seres (humanos, não humanos, mais que humanos), rituais, modos de tocar a vida orientados pela sabedoria ancestral, relações com as(os) mais velhas(os), com a terra e divindades. Sendo assim, tais aprendizados não são possíveis quando se está capturada(o) pelo imperativo da lógica biomédica. A convivência com as pessoas nos territórios transforma e traz a complexidade inerente à vida Kaiowá e Guarani. Dentre tantos ensinamentos, cito: “terra é vida, despejo é morte” (FARIA; MARTINS, 2023).

Certa vez, um residente da Enfermagem contou-me que a experiência na RMS fez com que ampliasse da ausculta à escuta. O paradigma biomédico tenta reduzir a complexidade da vida à fisiologia, mas quando sou/somos afetadas(os) pelo território, pessoas e seus modos de viver, há mundos outros a serem respeitados e os processos de saúde e doença ganham novas complexidades.

O caminhar pelos diferentes serviços da rede SUS, as relações com usuárias(os) e suas famílias, o trânsito entre hospital, atenção básica, aldeia, cidade e

demais pontos de parada produzem muitos deslocamentos, inclusive subjetivos. Nesse Oguata, segundo Paula Rodrigues, “(...) a partir de tal mobilidade vou transformando-me, imersa na aventura de “SUStentar”” (2016, p. 08).

Destaco, com Rodrigues (2016), a disposição de residentes/resistentes em experimentar, tentar cuidar de outros modos e, assim, coletivamente, sustentar o sonho da saúde como direito de cidadania. A profissional me lembra que: “Os caminhos que já fizemos estão do lado de dentro, prontos para fazerem efeito em nossa forma de cuidar e de receber o cuidado, prontos para o *Oguata Pyahu*, um novo caminhar...” (2016, p. 12).

Sigo apostando que “Enquanto a ciência moderna produz certezas, o trabalho com os(as) indígenas produz afetos e desconstruções” (MACHADO; MARTINS; LUZ, 2022, p. 17). Apesar de tantos desafios, a Residência em Saúde Indígena vai produzindo um novo caminhar e há muitas flores, *Oguata Pyahu* (RODRIGUES, 2016), às(aos) que se aventuram nele. Vamos, coletivamente, num movimento de (des)aprender a sonhar mundos outros.

## Considerações Finais

Antes de encerrar essa provisória cartografia, registro alguns impasses a serem enfrentados para sustentabilidade da RMS: sobrecarga de trabalho é uma constante entre pessoas envolvidas, toda preceptoria não tem carga horária para realizar o trabalho e muitas(os) docentes não conseguem diminuir os encargos; os campos de prática e as condições de saúde e saúde mental de trabalhadoras(es) da Saúde Indígena merecem atenção; não há articulação entre as residências médicas e multiprofissionais; o SUS padece de interferências político-partidárias (até quando?); há dificuldade de compreensão sobre a importância de participação de atividades nas aldeias e no controle social; dentre outros aspectos. Embora os avanços sejam muitos, é preciso registrar que residente não é “mão de obra barata para tocar serviço” e que atuais e futuras(os) trabalhadoras(es) do SUS são grandes preciosidades deste País.

Esta é uma provisória cartografia da terra vermelha a partir de minha atuação docente e são incontáveis as alegrias, riquezas e desafios que não pude abordar. Sigo desaprendendo com meus tropeços, equívocos e amadurecendo as considerações que foram trazidas para o debate. A RMS está crescendo e as ênfases de Farmácia Clínica e Terapia Intensiva Adulta começarão suas atividades em 2024. Tudo isso demonstra que o HU segue firme na sua tarefa de contribuir para a região da Grande Dourados.

## Referências

- ABÍLIO, Elenita S., *et al.* Experiência docente em saúde indígena: reflexões e movimentos **Interdisciplinary Journal of Health Education**, Belém, v. 1, n. 2, p. 100-105, 2016.
- ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA 2023. **Fórum Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo, ano 17, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>.
- CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Violência contra os povos indígenas no Brasil**. Cimi, 2022. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2023/07/relatorio-violencia-povos-indigenas-2022-cimi.pdf> Acesso em 20 jan. 2024.
- FARIA, Lucas, L.; MARTINS Catia P. “Terra é Vida, Despejo é Morte”: Saúde e Luta Kaiowá e Guarani. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 43, p. 1-17, 2023.
- FERNANDES et al. A Saúde na Reserva Indígena de Dourados: histórico, lutas e (re)existências. In: MOTA, Juliana; CAVALCANTE, Tiago (Org.). **Reserva Indígena de Dourados: histórias e desafios contemporâneos**. São Leopoldo: Karywa, 2019. p. 185-202.
- FERNANDES, Tanise O.; MARTINS, Catia P. Encontros e Desencontros do Trabalho no Sistema Único de Saúde: Uma Cartografia Sobre o Ser/Estar Residente em Saúde Indígena. In: FERLA, A. *et al.* (Org.). **Residências e a Educação e Ensino da Saúde**. Porto Alegre, Rede Unida, 2017. p. 89-96.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.
- KUÑANGUE ATY GUASU. **Corpos silenciados, vozes presentes: a violência no olhar das mulheres**. Kunãngue Aty Guasu. Dourados - MS, 2020.
- MACHADO, Clara G.; LUZ, Verônica G.; MARTINS Catia P. Processos (trans)formativos e práticas de cuidado: experiências de uma residente multiprofissional em Saúde Indígena. **Revista Saúde em Redes**, v. 8, Supl n. 2, p. p. 1-17, 2022.
- MARTINS, Catia P. “Desaprender oito horas por dia”: psicologia e saúde indígena. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 33, n. 3, p. 192-198, 2021.
- MARTINS, Catia P. (Des)Aprendizagens com as e os Kaiowá e Guarani: uma provisória cartografia da terra vermelha. In: DUTRA, Maria; SATHLER, Conrado. (Org.). **Psicologia, direitos humanos e psicologia: ética e intervenções**. Pedro e João, 2022. p. 39-35.
- MARTINS, Catia P.; LUZIO, Cristina A. Política HumanizaSUS: ancorar um navio no espaço. **Interface (Botucatu)**, v. 21, p. 13-22, 2017.



MARTINS, Catia P.; LUZIO, Cristina A. Considerações sobre o processo de humanização no H.U. de Dourados - MS. **Caderno HumanizaSUS: Atenção Hospitalar**. Brasília - DF: Ministério da Saúde, 2011. p. 63-79.

MERHY, Emerson. **Saúde: a cartografia do trabalho vivo**. São Paulo: Hucitec, 2005.

OLIVEIRA, Bruna Tadeusa Genaro Martins de. **Contribuições do pensamento decolonial à psicologia: um relato de experiências de uma residente em saúde indígena**. 2018. Monografia (Especialização)-Residência Multiprofissional em Saúde (saúde indígena), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

PEREIRA, Geoclebson da Silva. **Experiências de um enfermeiro residente no atendimento aos indígenas nas áreas de retomada Grande Dourados**. 2023. Monografia (Especialização)-Residência Multiprofissional em Saúde (saúde indígena), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2023.

PEREIRA, Janaina M.; MARTINS, Catia P. Desafios na produção de saúde com os Kaiowá e Guarani em Dourados. Mato Grosso do Sul. In: SCHWEICKARDT, J.; SILVA, J.; AHMADPOUR, B. (Org.). **Saúde indígena: práticas e saberes por um diálogo intercultural**. Porto Alegre: Rede Unida, 2020. p. 169-185.

PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Limites, traduções e afetos: profissionais de saúde em contextos indígenas. **Mana**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 511-538, 2012.

RAVAZINE, Beatriz. **A Formação em ato no cuidado ao indígena pela psicologia no Hospital Universitário da Grande Dourados**. 2021. Monografia (Especialização)-Residência Multiprofissional em Saúde (saúde indígena), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

RODRIGUES, Bárbara M. *et al.* Mulheres Kaiowá e Guarani: Aprendizagens, Lutas e Sonhos. In: IORIS, A. A. R.; SERAGUZA, L.; LADEIA, E. S. (Org.) **Mulheres guarani e kaiowá: modos de existir e produzir territórios**, v. 4. Curitiba: Appris, 2023. p. 321-32.

RODRIGUES, Paula. **Oguatá pyahu (um novo caminhar) e o desafio de (sus) tentar na residência multiprofissional em saúde indígena**. 2016. Monografia (Especialização)-Residência Multiprofissional em Saúde (saúde indígena), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

SILVA FILHO, Claudionor Firmiano. **O processo de hospitalização para a comunidade indígena de Dourados e região**. 2019. Monografia (Especialização)-Residência Multiprofissional em Saúde (saúde indígena), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

SANTOS, Gabrieli Lourenço. **As Violências contra as mulheres indígenas**. 2023. Monografia (Especialização)-Residência Multiprofissional em Saúde (saúde indígena), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2023.

SIQUEIRA, Paula. “Ser afetado”, de Jeanne Favret-Saada. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 13, p. 155-161, 2005.

VINCOLETO, Arthur Cazon. **Os Usos do álcool na reserva indígena de Dourados-MS**. 2021. Monografia (Especialização)-Residência Multiprofissional em Saúde (saúde indígena), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Prefácio: O recado da mata. In: KOPE-NAWA, D.; BRUCE A. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

WOLFART, Josiane Emilia de Nascimento. **Diálogos e desafios na Residência Multiprofissional em Saúde Indígena: formas de resistir reinventando práticas de saúde**. 2016. Monografia (Especialização)-Residência Multiprofissional em Saúde (saúde indígena), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.



Fonte: [@vf\\_estudio\\_fotografico](#)

# VOCÊ ATENDE GENTE BRANCA? O (IN)VISÍVEL NA CLÍNICA DE ANALISTAS NEGRAS

*Vanilce Farias Gomes*<sup>1</sup>

*Lorena Oliveira*<sup>2</sup>

“O momento é de aprendermos, o momento é de pesquisarmos, nós conhecemos muito pouco sobre a formação do sujeito negro e conhecemos muito sobre o sujeito branco. Um analista negro consegue aprender bastante como atender um branco, mas um analista branco não entende como atender um negro” (Isildinha Baptista Nogueira)

## **Introdução**

No trabalho analítico nos deparamos (ou não) com importantes ferramentas: o desejo e a transferência entre aquelas(es) que o compõem - analista e analisanda(o) -. Posições são assumidas, outras abandonadas e atravessamentos constantes nos impactam. A Psicanálise surge e se fundamenta no interior do modelo epistêmico eurocêntrico, modelo marcado por padrões coloniais cisheteronormativos, capacitistas e brancos que afetam nossa prática de maneiras tantas vezes despercebidas pelas(os) analistas brasileiras(os). Às(Aos) que a subvertem e operam uma escuta fora desses padrões, resta um espaço marginal, uma fronteira (in)visível e um gueto teórico.

Este ensaio objetiva mobilizar reflexões sobre a escuta nas relações de poder na clínica psicanalítica: quem tem direito à fala, à escuta, à dignidade do suposto saber atribuído por analisandas(os) e à remuneração adequada? Dois termos vêm sendo apropriados por pesquisadoras(es) brancas(os) especialistas em pessoas negras nos últimos anos na produção de conhecimento: o aqui-lombamento e o quilombismo. Nessa situação há problemas e, consequentemente, alguns questionamentos: pesquisadoras(es) brancas(os) têm letramento

---

1 Psicóloga pelo Centro Universitário da Grande Dourados - UNIGRAN; Mestre em Psicologia pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. E-Mail: clinicapsivanilcefgomes@gmail.com.

2 Psicóloga pelo Centro Universitário de Santa Fé do Sul; Especialista em atendimentos de grupos e famílias pela Universidade do Oeste Paulista; Escuta Psicanalítica pela Sociedade Brasileira de Psicanálise e Mestra em Psicologia pela Universidade Federal da Grande Dourados. E-Mail: lorenasousaooliveir@gmail.com.

e consciência racial suficientes para abordar tais assuntos? Estão dispostos a entender não apenas de Psicanálise? Até que ponto estão dispostos a encarar o horror da história coletiva de nosso país?

Para desenvolver essas discussões, analisaremos alguns desdobramentos clínicos de nossas experiências. Esses recortes serão fundamentados na interseccionalidade de modo a reconhecer os marcadores sociais de raça, classe e gênero. Compartilharemos por meio das escrevivências (EVARISTO, 2009) alguns (des)encontros.

Faremos uso de experiências que, no percurso psicanalítico, podem mostrar como as relações raciais e, portanto, coloniais, estão presentes em nossas práticas, mesmo que sob o fantasma de seu silêncio. Nenhum(a) analisanda(o) branca(o) procura um(a) analista negra(a) e lhe profere ofensas racistas aos quatro ventos, o que se apresenta na relação entre pessoas brancas e pessoas negras na clínica (sejam elas analisandas(os) ou analistas) não são os signos racistas assumidos, com nos lembra Isildinha Baptista Nogueira (2021), mas sim os sentidos do que restou de um processo histórico e ideológico que construiu a(o) negra(o) como figura de tudo aquilo que é nefasto e inferior e fez do branco a representação de pureza, virtude e superioridade. A partir desses restos, associações racistas emergem na clínica ou fora dela.

Parte do título deste trabalho traz uma provocação frequentemente feita a analistas negras(os) estudiosas(os) de Psicanálise e Relações Raciais: “você atende gente branca?”. É como se diante da proposição de questionar o racismo presente nas práticas e teorias clínicas, fossemos automaticamente colocadas(os) no espaço de quem não sabe Psicanálise, de quem se tornou incapaz de ouvir pessoas brancas. O que as(os) autoras(es) dessa provocação esquecem é que somos formadas(os) e imersas(os) na perspectiva subjetiva da branquitude, que a formação em Psicanálise e em Psicologia nos prepara para escutar a experiência branca. Quantas(os) de nós estudamos, nos percursos formativos da clínica, a formação da sociedade brasileira, as relações raciais, as relações de poder, a colonização etc.? Subvertendo essa provocação, propomos a seguinte pergunta às(aos) analistas brancas(os): você atende gente negra? E complementamos: você atende gente negra sem (re)produzir padrões de violência racial? É possível que analistas brancas(os) ouçam pessoas negras, indígenas e não-brancas fora da atribuição da posição de superioridade por seu corpo branco, marcado pela neutralidade e superioridade sem um letramento racial adequado? É possível que, na prática clínica, analisandas(os) e analistas brancas(os) saiam dessa posição de neutralidade, de humanidade única, sem conhecimento, consciência e elaboração do passado escravocrata de nosso país?

Não pretendemos uma resposta absoluta e definitiva com esse ensaio ou entregar uma fórmula de como não ser racista na clínica, nos comprometemos à reflexão: é possível uma clínica racializada sem letramento racial de pessoas brancas? É prudente que somente pessoas negras tenham clínicas racializadas?

## **Dois tempos marcados pelo território – História da Psicanálise e História Brasileira**

Um dos primeiros textos de Sigmund Freud, Estudos Sobre a Histeria (1895), foi publicado, no contexto histórico brasileiro, após 73 anos da independência nacional e apenas sete anos depois do término do regime legal de escravidão, legal no sentido jurídico, pois as dinâmicas escravagistas não foram extintas em 1888, foram apenas reorganizadas, assim como os processos coloniais de dominação foram reorganizados pela elite branca. Se nos anos iniciais da clínica psicanalítica europeia se falava de inconsciente, teoria sexual, princípio do prazer, pulsões e aparelho psíquico, no Brasil, se especulava como acabar com a mancha negra tida como responsável pelo atraso no desenvolvimento civilizatório do país (NASCIMENTO, 2016), a população negra era um objeto, uma coisa a ser destruída sem qualquer possibilidade de desejo ou prazer que não estivesse atravessado pela escravidão e suas misérias.

Em 1927, Freud publicava o texto “O Futuro de uma Ilusão”, sinalizando a necessidade de controle das massas por uma minoria que, com o uso da força e da coerção, por um líder cuja superioridade o tornaria capaz de controlar seus instintos e sustentar a civilização, produziria riqueza com a função de

coerção no trabalho da civilização, já que as massas são preguiçosas e pouco inteligentes; não têm amor à renúncia instintual e não podem ser convencidas pelo argumento de sua inevitabilidade (FREUD, 1974, p.3)

No contexto europeu, Freud se referia a uma massa de trabalhadores sem cor, no contexto brasileiro - país colonizado - as massas são negras, substituídas por imigrantes brancos e excluídas dos postos de trabalho, logo, não são trabalhadores, não são sujeitos e sua existência amedronta as elites. A coerção e a violência citadas por Freud, no contexto brasileiro, podem ser substituídas por escravidão e exclusão. O texto de Freud, de forte presença nas escolas brasileiras tradicionais de Psicanálise, aponta um mecanismo eficiente na manutenção da ignorância branca e dos pactos narcísicos da branquitude. Esses mecanismos tornam mais palatáveis e suportáveis as estruturas raciais brasileiras. Não falamos de pessoas negras, falamos de massa de trabalhadores, ainda que negras(os) sejam excluídas(os) dos postos formais de trabalho, não falamos de exploração colonial, falamos de coerção para civilização.

Em 1911, o Brasil participava do Congresso Internacional das Raças, ocorrido em Londres, na circular encaminhada aos participantes o objetivo proposto para o evento era:

discutir à luz da ciência e da consciência moderna, as relações gerais existentes entre os assim chamados brancos e os povos de cor, com a intenção de encorajá-los a um amplo entendimento, com os mais amigáveis sentimentos e a mais saudável cooperação. (SPILLER, 1911, p. 18).

Mas, os assuntos debatidos orbitavam em como garantir a manutenção da ordem colonial/imperialista da Europa diante do crescente acirramento dos conflitos raciais, não raros foram os estudos antropológicos financiados para investigar padrões fisiológicos e anatômicos dos tipos raciais, principalmente daqueles considerados mestiços. Os enviados pelo Brasil foram os médicos João Batista de Lacerda e Roquette Pinto. Lacerda apresentou ao mundo a mestiçagem brasileira como livremente aceita, com incentivo direto dos portugueses, harmoniosa e responsável por mudar o curso sexual do país, o que Lacerda oculta é que tal intercuro nunca foi harmonioso ou consentido, surgiu do estupro (SOUZA, SANTOS, 2012).

No mesmo período, se fixam duas posições: colonizado e colonizador, senhor e escravo, sujeito e objeto e, intrinsecamente, em todas elas, a marca dependia da cor e dos traços negroides tidos como má aparência. Emerge uma contradição: o colonizado (brasileiro branco), identificado ao colonizador (europeu branco), desconhecedor ou, em outras palavras, alienado da sua posição, goza de seu pretense privilégio branco.

Em cenários/contextos históricos completamente distintos dos cenários/contextos do surgimento da Psicanálise e ignorando todas essas diferenças, foi possível às escolas de Psicanálise e, conseqüentemente, seus(uas) psicanalistas, se capacitarem a questionar os atravessamentos das configurações coloniais na escuta? Foi possível problematizar a produção do senso de superioridade nas relações entre colonizadores(es) e colonizadas(os)?

### **A ignorância branca e seus pactos narcísicos**

“A consciência sobre o racismo não como uma questão moral, mas sim como um processo psicológico que exige trabalho. Nesse sentido, em vez de fazer a clássica pergunta moral ‘eu sou racista?’ e esperar uma resposta confortável, o sujeito branco deveria se perguntar ‘Como eu posso dismantelar meu próprio racismo?’ Tal pergunta, então, por si só, já inicia esse processo” (KILOMBA, 2019, p.46).

É tempo de compreender a ignorância branca não como algo do campo aleatório, da ingenuidade ou do acaso. A ignorância branca foi/é construída estrategicamente para carregar e perpetuar em si os ideais da supremacia branca,

da inferioridade negra, do mito da democracia racial e da meritocracia. Mills (2018) propõe a necessidade de mapearmos a epistemologia dessa ignorância branca, sua sustentação histórica e dos mecanismos que lançou mão para se perpetuar. Cida Bento (2022) aponta a necessidade de colocarmos em evidência as heranças, materiais e simbólicas, deixadas pela escravização no Brasil, para as pessoas brancas. Há, aqui, um intenso debate sobre a herança de miséria e pobreza como traço histórico da escravização para as(os) negras(os), mas um campo tímido sobre a herança recebida pela branquitude: o privilégio e as riquezas simbólicas e/ou materiais. Não é por mero acaso que o foco nos debates raciais e sobre a herança escravocrata esteja voltado para a população negra, é uma atualização das estratégias de dominação colonial. Enquanto as vítimas são (re)vitimizadas, as(os) vitimárias(os) permanecem neutras(os), sem responsabilização por suas práticas violentas de extermínio (FAUSTINO, 2021).

O pacto narcísico da branquitude, assim como a ignorância branca, não permite que pessoas brancas questionem a herança subjetiva recebida, muito menos que a reconheçam, mas a naturalizam para usufruir tais privilégios, abrindo mão da consciência e do letramento racial e, também, servindo tacitamente seu próprio grupo racial, consentindo com a discriminação racial em nossa sociedade (BENTO, 2022).

Um dos mecanismos de manutenção da ignorância branca é a distorção cognitiva que produz a branquitude como superior e a negritude como inferior. Quando falamos da ignorância branca e seus pactos, falamos de mecanismos de negação e de projeção: a branquitude ignora sua herança escravocrata e projeta no corpo e nas existências negras a responsabilidade pela própria miséria, usando o argumento meritocrático. A branquitude recusa a responsabilidade sobre os atos perversos, sobre a violência da escravização, e sobre o silêncio intencional acerca de seus privilégios. A recusa, como defesa, preserva a branquitude da percepção de sua própria crueldade, mantendo sua gratificação alucinatória. As palavras de um ex-vice-presidente do Brasil diante do assassinato de um homem negro em supermercado no Rio Grande do Sul foram: “Lamentável isso aí. Isso é lamentável. Em princípio, é a segurança totalmente despreparada para a atividade que ele tem que fazer [...] para mim, no Brasil não existe racismo. Isso é uma coisa que querem importar aqui para o Brasil. Isso não existe aqui... A afirmação “[...] não existe [...]” recusa diretamente a realidade brasileira e, ainda, celebra o mito da democracia racial: acabou a escravidão, acabou o racismo, somos todos iguais. A contradição discursiva escapa, afirma não termos mais racismo sendo que o ato referido - um cruel assassinato motivado pela cor da pele -, aponta a queda do mito, a morte do corpo negro transforma-se em “isso”, revivendo a objetificação do corpo negro - é coisa, é objeto -. A branquitude é colocada como centralidade na decisão de existência ou



não do racismo. Em “para mim, no Brasil não existe racismo”, gozando da neutralidade que a branquitude e o poder de seu cargo lhe conferem, o ex-vice presidente está imerso na ignorância branca e nos pactos da branquitude.

Há uma cegueira intencional e incentivada sobre a questão racial no Brasil. Retomemos alguns acontecimentos do Congresso Internacional das Raças, João Batista de Lacerda, como médico, falava em nome do campo da saúde e na perspectiva das elites, a tese apresentada foi uma celebração à mestiçagem brasileira que não teria gerado um mestiço inferior, mas um mestiço embranquecido, afeito às letras, uma vez que vinha adquirindo a pele cada vez mais branca. À celebração acompanhava um aviso: - os mestiços eram moralmente voluptuosos, não confiáveis e pouco afeitos ao trabalho braçal, por isso deveriam ser apenas um meio de alcançar o sucesso do branqueamento para transformar o Brasil em um dos principais centros mundiais da civilização. Sua tese de branqueamento veio acompanhada de três estratégias: a seleção sexual, com o incentivo para que mulatos escolhessem parceiros brancos trazendo de volta o tipo ‘branco puro’; a crescente entrada de imigrantes europeus no país; e, o aumento dos problemas sociais e sanitários com o abandono da população negra pelo Estado. Esse trabalho foi recebido com entusiasmo, até a apresentação da previsão para concretização da estratégia: 100 anos. Muitos acreditavam ser esse um tempo longo, precisaria ser reduzido. As previsões estavam erradas, a população negra não foi extinta em 2011, mas as estratégias apresentadas seguem em curso sob outras dinâmicas com o mesmo objetivo (SOUZA; SANTOS, 2012).

O cenário atual é fruto dessas estratégias nas quais muitas pessoas negras não se entendem de tal forma. Desde o lançamento da primeira edição do livro “Tornar-se Negro” (2021), de Neusa Santos Souza, confirmamos o que já atravessava a existência negra no Brasil, a despeito da cor da pele, por aqui ninguém nasce negra(o). É preciso apropriar-se de si em um contexto que a todo custo tenta lhe tirar a cor, em uma fantasia de igualdade sustentada pelo mito da democracia racial. Fanon (2008) também nos lembra da política de branqueamento, trazendo casos de mulheres e homens negras(os) para nos advertir das relações raciais a serem analisadas juntamente com as questões subjetivas, afinal o racismo não é um problema moral e opera para além das estruturas sociais.

Outro mito é intocável, porém igualmente alucinatório; a branquitude como representação de neutralidade e universalidade, único modelo possível de humanidade. Também intocável é o fato de que no pós-abolição a pergunta recorrente foi: ‘- o que fazer com as(os) negras(os) nesse país?’ e não ‘o que fazer com as(os) brancas(os) nesse país?’, ignorar a última questão foi fundamental para a construção histórica e social do problema moral das(os) negras(os) no nosso país, e não o oposto.

Temos um extenso campo chamado problema da(o) negra(o) no Brasil e podemos questionar porque esse debate exclui pessoas brancas da equação. Então, uma pergunta é necessária: - quem são as pessoas presentes nas academias e nos espaços de poder responsáveis por sustentar essa exclusão? Refletir sobre essas ausências e presenças é, antes, refletir sobre a constituição do Brasil, para além dos livros escritos por mãos colonizadoras.

A colonização representa o processo de espoliação, dominação, invasão e, sobretudo, violência, não sendo possível, como nos aponta Césaire (1978), que desse processo resultasse qualquer ato ou valor de civilidade, porém a selvageria produzida nele foi insuportável ao colonizador que utilizou estratégias psíquicas para se distanciar de suas ações e as projetou nos colonizados, nomeados bárbaros, selvagens e incivilizados.

A representação negra - como representação do mal - serviu na elaboração de ações racistas em diferentes relações transferenciais marcadas pelo narcisismo da branquitude, narcisismo megalomaniaco introjetado nas(os) negras(os) a partir da projeção de um ideal de brancura. Essa voracidade é dirigida contra as(os) inimigas(os) de raça sentidas(os) como ameaça, e destitui, assim, as realidades negras. As(os) sujeitas(os) negras(os) perdem a capacidade de discernir entre o que é delas(es) e o que é alheio, então, tudo vira falsa-projeção e exterioridade (SOUZA, 2021).

A colonização produziu uma hierarquia humana, no topo as pessoas brancas europeias e todas as pessoas não brancas (negras, indígenas, amarelas) ocupando o sopé e a subalternidade, uma criação de sobra da humanidade durante a colonização e cidadãos de segunda classe no capitalismo, o que possibilitou que fossem transformados em objetos.

Se falamos de colonização antes de falarmos de conceitos de letramento racial, de quilombismo e de suas conexões com a clínica, é justamente porque falar desses assuntos sem trazer a colonização é silenciar processos de dominação que permeiam o inconsciente social brasileiro. No processo terapêutico, uma das categorias pesquisadas por Marizete Gouveia (2019) se destacou por apresentar o fenômeno “parede de vidro”. Um relato da estagnação da análise: uma barreira invisível, mas real. A análise é desejada, porém não pode ser alcançada porque é bloqueada por essa “parede de vidro”.

Estão entre as causas desse acontecimento estão a(o) analista, alheia(o) às questões raciais, invisibilizando, minimizando ou universalizando quando a(o) analisanda(o) negra(o) traz o sofrimento racializado para análise e por último, a(o) própria(o) analisanda(o) não menciona questões raciais diante do temor da(o) analista não suportar essas questões. Na escuta psicanalítica de pessoas negras atendidas por analistas brancas(os), não raros são os relatos de como é difícil ser

levada(o) a sério quando o sofrimento psíquico causado pela discriminação racial se apresenta, via de regra tal emergência evoca em analistas brancas(os) seus pactos narcísicos, a necessidade de evocar o mito da democracia racial, a defesa de seu pretensão antirracismo. A pergunta inicial que tais analistas devem fazer antes de evocar essas defesas é: como eu estou implicada(o) nessa questão?

Dentro da academia pessoas negras são vistas através do olhar e do vocabulário da subjetividade branca, tal visão e discurso se repete nas formações em Psicologia e Psicanálise, e conseqüentemente, nos atendimentos, a branquitude atribuiu a pessoas brancas o poder de falar e definir livremente sobre as experiências negras desde a mais tenra infância (KILOMBA, 2019). Após uma fala sobre Psicologia e Relações Raciais em uma faculdade de Psicologia para alunos da disciplina de Psicologia Social e Comunitária sou questionada por uma jovem estudante branca com o desejo de tornar-se psicóloga infantil “como eu faço para dizer para uma criança negra de seis anos que atendo que ela é vítima de racismo? Que ela é diferente? Como eu faço para não ser racista?”. Sem o devido letramento racial adequado essa futura profissional pensa ser prudente avisar uma criança negra de que ela é negra e que sofre racismo, ignora-se aqui que a marca do racismo no Brasil é corporal, fenotípico, e embora por aqui seja preciso tornar-se negro para construir uma identidade positiva fora dos olhares e dizeres da branquitude, a violência racista já marcou a diferença nesse corpo negro infantil, a marca da diferença opera, tendo essa criança se apropriado de seu corpo ou não. É prudente que a consciência de tal ferida narcísica seja apresentada pela figura do analista pois ele decidiu que é assim? Sua pergunta final “Como faço para não ser racista?” também acompanha a formação e percurso de analistas negras(os), pessoas brancas nos interpelam buscando uma fórmula pronta, na qual não tenham que se esforçar ou encarar os fantasmas e horrores da história da branquitude de como não serem racistas, terceirizam a pessoas negras um problema social que também as envolve.

### **A marca (in)visível da cor: desdobramentos clínicos e análises transferenciais**

“O mito é uma fala, um discurso – verbal ou visual -, uma forma de comunicação sobre qualquer objeto: coisa, comunicação ou pessoa. Mas o mito não é uma fala qualquer. É uma fala que objetiva escamotear o real, produzir o ilusório, negar a história, transformá-la em ‘natureza’. Instrumento forma da ideologia, o mito é um efetio social que se pode entender como resultante da convergência de determinações econômico-político-ideológicas e psíquicas” (SOUZA, 2021, p. 54).

O mito da democracia racial, com sua ampla divulgação, foi capaz de marcar lugares conscientes e inconscientes na sociedade brasileira, para pessoas

negras e brancas. Lélia Gonzalez (2020) vai definir duas camadas de estereótipo atribuído às pessoas negras, no nível consciente há uma reprodução daquilo que (as)os brancas(os) dizem livremente das(os)/sobre brancas(os) e negras(os) como, por exemplo, “branco correndo é atleta, preto correndo é ladrão” ou, “serviço de preto” e “serviço de branco”, “branca para casar, mulata pra fornicar e preta pra trabalhar”. A naturalização dessas expressões por meio de chistes opera em nível inconsciente, revivendo as posições da escravidão e reafirmando a positividade e a negatividade postas para a branquitude e negritude, respectivamente. O resto inconsciente e ideológico dessas falas associa pessoas negras aos trabalhos braçais e pessoas brancas, aos intelectuais e isso pode nos redirecionar à questão do pagamento às analistas negras.

As práticas psicanalíticas são consideradas trabalhos de alto nível intelectual quando realizadas por pessoas brancas de classes econômicas elevadas. Quando realizada por pessoas negras, de classes econômicas baixas, é colocada no lugar da falta de qualidade, do questionamento, inclusive não sendo a clínica social associada ao trabalho de compreensão da sociedade, das(os) sujeitas(os) nos atravessamentos interseccionais, mas sim associada à ausência ou à baixa remuneração.

A entrada de pessoas negras em todas as áreas de produção de conhecimento evidenciou as tensões raciais presentes fora desses espaços. Esse fenômeno atinge a Psicanálise e força as grandes escolas a encarar uma de suas maiores faltas: a Psicanálise brasileira recusa a realidade histórica social e racista do Brasil e seus impactos subjetivos. Essa recusa não é ao acaso, boa parte das(os) psicanalistas formadas(os) nas mais tradicionais escolas do país são parte das elites e gozam dos privilégios financeiros e simbólicos da escravização. Exemplos dessas práticas foram citados pelas analistas negras nos atendimentos de pessoas brancas: gozavam de suas boas aparências e feitos, colocando a analista no lugar de objeto de gozo. Debater esses assuntos é flertar com uma fissura no pacto narcísico da branquitude e, para determinados membros, esse pacto é inegociável.

A figura da(o) analista no imaginário social ocupa um lugar reservado à branquitude, marcado por consultórios geralmente centralizados no espaço urbano, e por pessoas de boa aparência. A expressão boa aparência ganhou novos significados com a Lei Afonso Arinos (Lei nº 1.390, de 03/07/1951). Considerada a primeira lei antidiscriminação, esteve em vigor de 1951 a 1989 e incluiu a discriminação racial entre “as contravenções penais e práticas de atos resultantes de preconceitos de raça e côr”. É a lei que reiterou as sutilezas do racismo à brasileira, cuja maior característica é a capacidade oculta de influenciar e modificar-se de acordo com o contexto social. A Lei Afonso Arinos não teve eficácia, sendo raros os processos e as condenações penais por atos discriminatórios. As empresas deixaram de explicitar em seus anúncios de emprego

candidatas(os) brancas(os), excluindo abertamente as(os) negras(os), e passaram a utilizar o eufemismo boa aparência, em níveis sociais conscientes e inconscientes as(os) negras(os) e os(as) brancas(os) sabiam a que grupo racial eram destinadas essas vagas. Mais uma vez é necessário recuperar a temporalidade, 73 anos atrás, e se nos esforçamos em marcar tal temporalidade é para sair da lógica de afastamento, distanciamento e desletramento racial que o mundo conceitual branco nos exige para manter sua ordem.

A boa aparência das(os)s analistas está diretamente ligada à branquitude, às elites e às construções teóricas que ignoram as formações sociais, históricas e ideológicas de nosso país escravagista e, portanto, racista. Ter boa aparência, não só no campo Psicanalítico, significa ser branca(o), seguir as regras binárias de vestimenta - masculino-feminino -, identificar-se com o capitalismo e sob hipótese alguma questionar os grandes nomes (vivos ou mortos) da Psicanálise. Quando ousamos propor uma clínica racializada, considerando as interações e tensões raciais brasileiras distantes da fantasia de harmonia e boa vontade de analistas brancas(os) que desejam falar sobre nós, enfrentamos muitos problemas.

Ser um corpo desejante da posição de analista e ser, na mesma medida, um corpo negro, periférico, fluído entre binariedades e incapaz de sustentar os silêncios acerca da suposta neutralidade e ausência de cor do inconsciente durante a graduação e a pós-graduação em Psicologia, produziu falas como “você não tem cara de Psicanalista”, “você realmente faz estágio clínico em Psicanálise?, nunca imaginaria”, ou ainda, produziu gestos como a contratação de uma analista negra para usufruir de suas capacidades, atribuindo as capacidades sempre para si mesmo(a), e a negativa da remuneração adequada por seu trabalho. Para a(o) analista branca(o) de boa aparência a remuneração adequada e sem negociação, para a(o) analista negra(o) a negociação e a precarização.

Muitas foram falas e atuações, mas foquemos nessas duas enunciadas por pessoas diferentes que partilhavam espaços sociais iguais: mulheres brancas de classe média alta, uma estudante de Psicanálise e outra de Gestalt. A cara de psicanalista evocada por uma dessas colegas é justamente a expressão máxima da branquitude assumindo, em seu delírio de superioridade, o lugar de suposto saber com seu corpo branco, magro e cisgênero. A que enuncia nunca imaginar alguém com as características opostas a da analista clássica, desejar e posteriormente ocupar tal espaço, reafirma o dito pela primeira: - é preciso ter cara de psicanalista para que te imaginem como tal. Ambos enunciados podem passar despercebidos por olhos e escutas colonizadas e empenhadas em manter os quesitos raça, gênero e etnia distantes de suas análises, mas para escutas empenhadas na compreensão da formação social e racial brasileira, demonstram um dos muitos absurdos do pensamento racista.

No espaço analítico os fantasmas e as fantasias são revividos e atualizados na relação analista-analisando(a). No caso das relações étnico-raciais e de gênero, elas transitam sob o estigma do silêncio, principalmente quando diante de analistas sem o devido letramento racial e de gênero. Gonzalez (2020) aponta que, às(aos) analistas, o lugar ocupado determinará a interpretação de fenômenos racistas e sexistas e, conseqüentemente, a capacidade de escuta ou de recusa de tais discursos.

Analistas alheias(os) aos letramentos raciais e de gênero serão capazes de compreender o racismo como sintoma neurótico central da cultura brasileira? (GONZALEZ, 2020). Ao receberem mulheres negras em seus consultórios, serão capazes de ouvi-las fora das noções de mulata, doméstica e mãe-preta para acolhê-las como sujeitas? Ao escutar homens negros serão capazes de atravessar a fantasia de que tais sujeitos são violentos e agressivos?

Analistas brancas(os) estão preparadas(os) para suportar que sujeitas(os) negras(os) falem sobre si mesmas(os) sem a fantasia branca? Mesmo aquelas(os) cujo discurso aponta para o antirracismo e para uma prática de aquilombamento, estarão preparadas(os) para abrir mão do poder de discursar sobre a experiência negra? Estarão preparadas(os) para admitir que atualmente, resta cada vez menos espaço para a dita cara de psicanalista?

### **Desdobramentos clínicos: análises transferenciais**

A música e a clínica, de acordo com Kwame (2023), têm muito em comum: o tempo como variação de som e silêncio, a capacidade de produzir várias versões da mesma música, a depender da(o) intérprete. Na música há um campo intensivo em jogo que precisa ganhar corpo. Tanto na música, quanto na clínica, o trabalho se dá no campo dos afetos que compõem um ambiente na potência da(o) sujeita(o).

O trabalho na clínica é convocado pelo desejo da(o) analista(o) e sobretudo pelo desejo da(o) analisante. Como disse Neusa Santos (2021) uma das formas de (r)existir é produzir um discurso sobre si mesma(o). Nessa perspectiva, alguns questionamentos se fazem necessários para melhor compreensão de manejos clínicos e de dinâmicas transferenciais no território clínico.

Sendo a Psicanálise fundamentada no modelo eurocêntrico: capacitista-elitista, branco, sexista e patriarcal, como e quem escuta? Essa prática é conservada pelas(os) analistas de modo a invisibilizar as realidades de mulheres e homens negras(os) e pobres ou proletárias(os), repetindo as feridas coloniais e marginalizando a diversidade? Nessa esteira, o que nós analistas estamos escutando? De qual forma escutamos? E como somos atravessadas(os) pela colonialidade, tanto analistas quanto analisandas(os)?

As histórias recalçadas servem como libido para o tratamento psicanalítico, são guias de acesso – o que muito nos interessa – mas, quais são as histórias que tendemos recordar ou recusar? Em um processo analítico no qual questões históricas, sociais e coletivas são desconsideradas e a patologia torna-se individual, a distorção do conceito de responsabilidade subjetiva (EIDELSZTEIN, 2021) produz e instala o estigma de culpa e falsa responsabilidade, (re)marginalizando os povos não universais. Assim, aqueles que não integram o modelo cisheternonormativo branco universal são tidos como incompetentes, subalternos e individualizadas(os) na responsabilização por misérias sociais e coletivas.

A estruturação das relações de poder se constitui nessa direção. As vidas não matáveis – as vidas que valem a pena – são as privilegiadas e favorecidas pelo sistema universal e universalizante, as(os) superiores e as(os) inferiores só podem existir se houver micro e macro políticas de manutenção das subjetividades. A clínica, como território micropolítico de subjetivação, funciona nessa mesma lógica? Como trabalhamos para acolher e colaborar na minimização dos sofrimentos daquelas(es) que nos procuram?

Ao ser procurada por uma instituição de advogadas(os) para atender seus conveniados me lancei a proposta na esperança de construir alianças, passei a receber então sujeitos que em grande maioria faziam parte da classe média e branca. Desses atendimentos escuto uma mulher branca com medo de envelhecer e perder sua aparência, mantida por um grande esforço físico e subjetivo: alta, magra, cabelos loiros e longos, pele macia, hidratada e sem rugas. Junto desse medo, conflitos atravessados pelo ciúme do companheiro, frequentava quase diariamente a academia e estava sempre bem apresentável – despertando olhares – e, ali se apresentava um incômodo e uma contradição, parecia satisfeita com o reconhecimento e admiração alheia, isso lhe transmitia a ideia de não estar envelhecendo ou perdendo a aparência desejada. Uma escuta sem o devido letramento de gênero nesse caso pode deixar escapar como a estrutura sexista afeta a homens e mulheres em sua relação, a paciente vivendo sob o fantasma da juventude, da magreza para corresponder ao padrão do feminino diretamente associada a branquitude, o companheiro pensando proteger a companheira sob o signo do ciúme a colocando no lugar de posse.

Durante a escuta de um outro paciente homem branco cisgênero havia sempre a necessidade de mencionar seus feitos, o alto reconhecimento e admiração por suas(eus) clientes/alunas(os), enunciava a satisfação de estar em uma sala de aula, lá se realizava, às vezes nem percebia que sapato ou roupa havia colocado, mas as(os) alunas(os) percebiam, apontavam a cor, a marca e principalmente, o valor financeiro. A questão financeira atravessa essa experiência em dois níveis: a demanda de seu pai por dinheiro e a dificuldade de realizar o

pagamento das sessões adequadamente. A necessidade de retomar seus feitos, sempre apontando para uma suposta superioridade evoca aspectos da pretensa superioridade branca, e ganha outros contornos quando na presença de uma analista negra cuja remuneração era de certa forma negada. Tal discurso estaria presente caso houvesse no lugar da analista uma mulher branca? O enredo desse caso teve atravessamentos históricos e sociais marcado por relações raciais, a necessidade de provar seus feitos e seu potencial financeiro diante do trabalho de uma mulher negra.

Outra mulher, branca, contava seu sofrimento relacionado às dívidas adquiridas pela compulsão por compras de roupas e sapatos, pois, segundo ela mesma, precisava estar sempre apresentável. Nas fotos dos eventos e reuniões, nos encontros com clientes, não poderia repetir roupas se não iriam pensar: - que advogada mal sucedida é essa que está sempre se vestindo mal? A aparência ligada à suposta superioridade estética do padrão europeu dispunha um conflito na relação transferencial devido ao falso sentido colado aos valores beleza-riqueza-competência-sucesso. Manter-se apresentável não lhe garantia o sucesso e cobrava um custo alto, um sintoma compulsivo. No entanto, queria fazer crer a si e frente sua analista que o fazia por opção, e não como resposta reativa.

Ao trazer tais casos, algumas análises e questionamentos foram evocados: como era para as(os) advogadas(os) contarem seus privilégios para uma mulher negra? Seria possível um deslocamento dos lugares de privilégio para que a análise fluísse, pois quando apostas afetivas eram feitas, a manutenção do lugar privilegiado era reforçada? Como mulher negra posicionada através da fantasia da branquitude, várias vezes introjetei a fantasia de inferioridade, me sentindo incapaz de atender tais sujeitos. Os atendimentos duraram algumas semanas, pois além dos atravessamentos interseccionais, os pagamentos atrasados tornaram os atendimentos insustentáveis.

Nessas experiências foi possível obter algumas respostas: para construir alianças interracialis o pacto da branquitude deve ser quebrado, porém percebemos no transcorrer dos casos citados como as questões individuais e os discursos estão estruturados e sustentados na lógica da superioridade e na política de invisibilização das posições subjetivas herdadas do período escravocrata, reforçam o silêncio em relação às violentas relações étnico-raciais e impactam diretamente a relação analista negra e analisandas(os) brancas(os).



## Considerações finais

O cenário colonial nos é apresentado de maneira distorcida no percurso formativo escolar/acadêmico, sejamos pessoas negras ou brancas: invasão colonial - descobrimento; escravização - castigo divino; povos indígenas e negros - pagãos e selvagens; pessoas africanas e indígenas - coisas e propriedades. Essas substituições serviram para suavizar os atos bárbaros dos colonizadores e sustentar o mito da democracia racial.

O ensino de uma história distorcida produz distanciamentos e, portanto, é preciso (de)marcar a temporalidade dos acontecimentos. Como analistas responsáveis não podemos e não devemos ignorar que dos 524 anos de colonização, 388 foram de escravização e exploração de pessoas negras e indígenas, e outros 136 são de atualizações das suas dinâmicas e negações. Embora a Psicanálise afirme não haver temporalidade para o inconsciente, muito menos cor, a existência social marcada por gênero, raça, classe e etnia aponta a não superação da colonialidade e a permanência de suas estruturas hierárquicas. Um(a) analista que ignore essa história e essas posições sociais está fadada(o) a reproduzir essa violência e contribuir para a sua perpetuação e impede qualquer possibilidade de desenvolvimento subjetivo de suas(eus) pacientes.

Ao propormos as discussões clínicas como modos de escrevivências, são (r)existências e provas de que a extinção da população negra no Brasil nunca foi uma possibilidade. Impor-se é colocar-se de modo a não ser recusada(o), atacada(o) e discriminada(o), é apropriar-se de valores pessoais e da dignidade do pertencimento. A visão branca ao localizar o corpo negro na estrutura colonial nada mais é do que uma visão obstruída e perturbada de quem vê apenas a própria face. Dito por Cida Bento (2022), somente um olhar sádico é capaz de engendrar um ódio narcísico pela diversidade, na mesma medida em que possibilita amar a própria imagem.

Os corpos negros são atravessados por olhos de desconfiança, olhos que acima de tudo (re)produziram historicamente subalternização. Como fala Neusa Santos Souza (2021), a brancura rejeita o olhar da(o) negra(o) antes que ele atinja a falha do(a) branco(a). Desta forma, em um processo analítico universalizante, a relação inter-racial não existe em termos explícitos, pois o(a) branco(a) recusa sua racialização indo ao encontro do identitarismo branco e do pacto narcísico da branquitude como norma, como sujeita(o) universal, mas goza de sua posição de poder que seu corpo lhe permite.

As fronteiras legitimam nossas subjetividades negras como estratégias de resistência, não confundidas com epistemologias identitárias (um conjunto de traços narcísicos, pelos quais a branquitude se reúne). Isso nos leva a pensar às questões raciais por outras epistemologias, indispensáveis nas análises do racismo

nos processos de subjetivação e acolhedoras no deslocamento do imaginário da branquitude, principalmente para que as subjetividades negras não sejam compreendidas apenas pelo signo da dor, da resistência e da luta, é preciso garantir a(o) sujeita(o) negro a autonomia de existir fora desses espaços.

Na luta pela (r)existência, militâncias e outros encontros podem colaborar em nosso reconhecimento e sustentação. Defendemos investimentos em políticas públicas e responsabilização do Estado, mas, precisamos criar espaços de produção de encontros ou estabelecer campos relacionais que considerem nossas condições desejantes. A tese da psicanalista no coletivo Margens Clínicas, Kwame Yonatan (2023), propõe a escuta com o olhar que viabilize a formação aberta de aquilombamento nas margens como dispositivo clínico de reorientação ética a partir da construção de um comum tocando o singular, mostrando a importância do olhar para a história colonial e para as posições subjetivas como estratégia analítica e, ainda, como manutenção da nossa condição humana e de dignidade. Esse olhar racializado rompe o pacto narcísico da branquitude, saindo da condição subalterna nos atendimentos. Ainda que a branquitude tenha combinado de nos matar, nós combinamos não morrer. Para não morrer é preciso saber olhar e escutar além das fantasias brancas sobre a negritude.

A desalienação da(o) sujeita(o) diante do delírio colonial passa pela análise dos efeitos subjetivos da colonialidade. A clínica racializada atua no território analítico das relações de poder e, também, das operações das relações de forças sobre os corpos e as saídas singulares. As fronteiras na clínica permitem a passagem do desejo do reconhecimento para o reconhecimento do desejo.

Com estas escrevivências, buscamos colaborar com a construção de espaços para garantir às pessoas negras a saída da alienação de si e de seus desejos imposta pela branquitude e suas perversidades. Buscamos um espaço clínico e uma escuta psicanalítica que seja livre das fantasias de inferioridade, patologias, violência e subalternidade que há muito tempo fazem parte da clínica psicanalítica. expressão dos desejos enquanto mulheres, negras e analistas.

## Referências Bibliográficas

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1978.

EIDELSZTEIN, Alfredo; KUSHNIR, Camila Quinteiro. A “responsabilidade subjetiva” em psicanálise. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 33, n. 1, p. 41-46, 2021.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasili-

dade. **Scripta**, v. 13, n. 25, 2009. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365>. Acesso em: 02 mar. 2023.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUFBA, 2008.

FAUSTINO, Deivison. Por uma crítica ao identitarismo (branco). In: GUERRA, Andréa. **Decolonização e psicanálise**. São Paulo: n-1, 2021.

FREUD, S. **Estudos Sobre a Histeria** [1895]. In: Obras Completas... Petrópolis: Imago, 1974.

FREUD, S. **O Futuro de uma ilusão** [1927]. In: Obras Completas... Petrópolis: Imago, 1974.

FREUD, S. **O Mal-Estar na Civilização** [1930]. In: Obras Completas... Petrópolis: Imago, 1974.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. São Paulo: Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.

KWAME, Yonatan, P. **Por um fio: uma escuta das diásporas pulsionais**. Curitiba: Calligraphie, 2023.

MARIZETE, Gouveia., ZANELLO, Valeska. Psicoterapia, raça e racismo no contexto brasileiro: experiências e percepções de mulheres negras. **Psicologia em estudo**, v. 24, e42738, 2019.

MILLS, Charles W. Ignorância branca. **Griot: Revista de Filosofia**, Amargosa/Bahia, v. 17, n. 1, p. 413-438, junho/2018.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **A cor do inconsciente: significações do corpo negro**. São Paulo: Perspectiva, 2021.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SOUZA, V. S. DE; SANTOS, R. V. O Congresso Universal de Raças, Londres, 1911: contextos, temas e debates. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. **Ciências Humanas**, v. 7, n. 3, p. 745-760, set. 2012.

SPILLER, Gustav (Org.). **Papers on inter-racial problems communicated to the first Universal Races Congress**. Londres: P. S. King & Son; Boston: The World's Peace Foundation, 1911.





Fonte: @vf\_estudio\_fotografico

# DA FRONTEIRA MULHERES, ARTE E PERIFERIA À RODA CULTURAL CANTA TERESA

*Thayllany Mattos dos Santos<sup>1</sup>*

*Beatriz Akemi Takeiti<sup>2</sup>*

*Na arte de ser o que sou  
E ser chamada de mestre  
Pelas mesmas pessoas  
Que tentam sugar os meus versos (...)  
Antes de usar a palavra eu meço  
(Flora Matos<sup>3</sup>)*

## Introdução

O enfrentamento da violência de gênero no campo da pesquisa científica e intervenção social é um dos desafios que nos acompanha na produção acadêmica, considerando que os estudos envolvendo mulheres cis, trans e travestis, vinculados ao Feminismo Negro, tendem a ser desvalorizados. Por isso, o exercício da pesquisa científica representa mais que uma atividade acadêmica, pois se tornou responsabilidade social de inclusão e de diversidade, dever e compromisso ético-político de combate às perspectivas hegemônicas.

Pensar e refletir, interpretar e analisar, compreender e questionar, agir e propor mudanças sociais não são tarefas fáceis, exigem disposição para o diálogo com diversas vozes em potência: sujeitas participantes - mulheres cis, mulheres trans e travestis, autoras(es), professoras(es), outras(os) pesquisadoras(es). Nesse contexto, encontramos união, divergências de valores e ideias, diferentes trajetórias, contextos históricos e geográficos, percorremos constantemente a linha tênue entre nossos pensamentos, percepções e pensamentos alheios aos

---

1 Psicóloga (IESPES/2018). Mestra em Psicologia (UFGD/2022). Doutoranda (EICOS/IP/UFRJ) Orcid <https://orcid.org/0000-0002-3629-6494> e-Mail: [mattosdossantos11@gmail.com](mailto:mattosdossantos11@gmail.com).

2 Terapeuta Ocupacional (PUCCAMP/2000). Doutora em Psicologia (Psicologia Social) (PUCSP/2014). Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (EICOS/IP/UFRJ) e docente do Departamento de Terapia Ocupacional da Faculdade de Medicina, UFRJ. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2847-0787> e-Mail: [biatakeiti@medicina.ufrj.br](mailto:biatakeiti@medicina.ufrj.br).

3 Preta de Quebrada 2 - Flora Matos, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-REdmqoeV-E>.

nossos, mas que são caminhos que ajudam a construir uma reflexão sobre o que nos interessa discutir. Por isso, estamos partindo do pressuposto de que esse estudo é um recorte ainda parcial, considerando que nada é definitivo, tampouco passageiro, assim não há verdades definitivas e sim constantes questionamentos.

Este recorte de pesquisa faz parte da tese doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social - Eicos/UFRJ, e se insere na área de conhecimento dos estudos em Psicologia Social sobre Juventude, Classe e Gênero. Partimos de uma perspectiva dos Estudos Feministas decoloniais, sobretudo do Feminismo Negro. Consideramos a pluralidade de vivências juvenis no dizer e no sentir de mulheres participantes do Movimento Hip Hop e discutimos as vivências dessas nas batalhas de rima. Entendemos que, ao produzir estudos feministas em uma ciência psicológica, assumimos que a ciência não é neutra, estando fundamentada por saberes localizados, como apoiado por Donna Haraway (1995). Nosso objetivo foi analisar os significados das vivências da Camila Cattoi no contexto da Roda Cultural Canta Teresa, da qual é organizadora e co-fundadora.

Para tal, a abordagem teórico-metodológica norteadora foi a Análise Crítica do Discurso, percorrendo a revisão da literatura para argumentar como os Movimentos Hip Hop têm possibilitado a jovens, sobretudo àquelas(es) de periferia, notáveis mudanças políticas, culturais e subjetivas, sendo uma válvula de escape emocional diante de cenários de violência e marginalidade.

A contar dessas discussões, utilizamos a abordagem qualitativa e realizamos observações registradas em diário de campo de eventos da Roda Cultural Canta Teresa do Rio de Janeiro, entrevista semi-estruturada com Camila Cattoi para embasar essa discussão e análise de trechos de letras de rap produzidos por mulheres negras e travestis. A análise crítica dos discursos contribui para refletirmos as relações de poder que orientam por vezes atividades/atitudes de aceitação, noutras enfrentamentos aos discursos hegemônicos no âmbito do Movimento Hip Hop com relação à participação das mulheres.

O LabCrias (Laboratório de Estudos e Práticas Interdisciplinares em Juventudes, Culturas e Ocupações) tem estudado as questões de juventude que têm aparecido com frequência como tema social, inclusive em nossas pesquisas, tanto no que diz respeito às discussões na academia quanto no âmbito das pesquisas em contexto governamental e de políticas públicas. Os estudos sobre juventude incluem diversas experiências juvenis, assim como dimensões de arte, cultura, percepções, emoções e sociabilidade (SPOSITO, SOUZA E SILVA, 2018).

O aumento na produção desses estudos indica a importância da juventude enquanto categoria social. Com relação às mulheres jovens, além da questão de raça e classe social, a condição da mulher em uma sociedade machista permite

que suas trajetórias sejam marcadas por segregações relacionadas às desigualdades de gênero. Por isso, entendemos que as batalhas de rima se apresentam como instrumento político de uma juventude excluída dos meios formais de produção cultural, por vezes descentralizadas das periferias.

Assim, nossa pesquisa se apresenta como instrumento político de uma juventude excluída, dando visibilidade por meio da escuta ativa e poder de voz dentro da academia ainda elitizada. O Movimento Hip Hop, tem sido caracterizado, ao longo dos anos, como um movimento de contestação e de denúncia de problemas raciais e sociais, no entanto segue reproduzindo opressões e desigualdades de gênero em nossa sociedade. Como já disse Angela Davis (2016) numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista.

Nesse estudo, consideramos que, apesar das relações de poder tenderem ao machismo na cultura Hip Hop, as mulheres têm estado presentes dentro do movimento, não só como acompanhantes de homens participantes e/ou consumidoras de Rap. Elas têm trabalhado efetivamente na realização de eventos e na produção dos elementos ligados ao Movimento, como organizadoras, apresentadoras, juradas, rappers, grafiteiras e/ou B-girls, e contribuindo ativamente para a produção político-cultural do Hip Hop.

Nesse sentido, o estudo contribui para essas discussões sobre juventude e gênero, a partir da vivência de jovens mulheres ligadas ao Movimento Hip Hop, pensando nos marcadores sociais e nos atravessamentos com relação à participação social via produção cultural.

### **A juventude da Roda Cultural Canta Teresa**

Entendemos o campo da juventude como categoria social heterogênea, o que implica também em pensar as especificidades de cada vivência juvenil como subjetiva, afinal *cada maloqueira(o) tem um saber empírico*. No presente estudo para demarcar qual juventude estamos estudando, fizemos a opção por dois recortes, um relacionado ao estilo de vida juvenil, nesse caso, a Roda Cultural Canta Teresa; e o outro relacionado à categoria gênero, focando na organizadora da Batalha de rima, Camila Cattoi.

Para tanto, entendemos a categoria juventude a partir da diversidade, considerando as interações sociais e simbólicas que interferem nas trajetórias sociais construídas por esses jovens. A juventude tem buscado, através da dimensão simbólica e da dimensão expressiva, como a música, a poesia, a dança, o audiovisual, e tem reposicionado estes jovens diante da sociedade. Jovens buscam por formas de mediação das suas relações com o mundo, a palavra lhes tem dado a possibilidade de sonhar coletivamente, de experienciar outras fontes de pensamento através da expressão da arte com criatividade e, sempre que possível, inovar com



novas maneiras de ser e existir sendo acionadas, desenvolvidas e vividas.

Temos percebido que o envolvimento com a música tem sido a atividade que mais mobiliza os jovens, por isso entendemos que *o Rap é compromisso, não é viagem*. No contexto da rima, as pessoas protagonizam suas histórias por meio da palavra, produzem letras, ritmos e poesias, se envolvendo com o grupo e sendo envolvidos em uma vivência cultural viva que se movimenta. Na periferia, o envolvimento com a produção cultural tem se tornado uma alternativa à violência e à marginalidade (DAYRELL, 2007), dessa forma, jovens têm sido resgatados da criminalidade por acreditarem na ideologia que permeia “*o movimento cultural que aonde chega apavora, o Hip Hop é f0d#, o Hip Hop é f0d#*”.

Pensando nas trocas de afetos como fonte de estabelecimento de vínculos, os grupos culturais no qual jovens estão inseridos têm um papel fundamental na construção do caráter, uma vez que se constituem em um espaço onde é possível construir redes de trocas afetivas e efetivas. Portanto, se as expressões simbólicas da cultura juvenil são uma condição para ser jovem, essas se manifestam de diversas formas demarcando territórios, identidades e vivências, tanto no campo individual quanto no campo coletivo.

A Roda Cultural Canta Teresa se configura como uma atividade política de abrangência social e cultural diferente da esfera institucional, com um sentido singular, todavia também estão comprometidos com a coletividade, tendo um valor político. Desse modo, jovens demonstram em suas ações coletivas, que a política ocorre também na experiência do dia-a-dia, em ações e atitudes onde o comportamento social é político e é também pautado por valores éticos, sendo possível notar que para haver participação política não é preciso vínculo com instituições.

O Movimento Hip Hop organiza grupos que passam a identificar a territorialidade das periferias urbanas por meio de uma cultura juvenil que, ao expressar suas vivências, constrói um pensamento social crítico. No caso da Roda Cultural Canta Teresa, a expressão musical do Rap e o envolvimento com os problemas sociais enfrentados pela comunidade se firmam, formulando valores de contestação diante das opressões vivenciadas e de resistência de classe no domínio cultural de espaços públicos. Tal qual acontece nas praças como forma de politizar e incluir a diversidade periférica, as batalhas proporcionam aprendizado ético-político para jovens e promovem transformações nas vidas e nas comunidades.

Os movimentos de cultura Hip Hop ocupam, ao mesmo tempo, uma posição marginal e central na cultura contemporânea, com suas tensões e negociações, e seu conjunto de códigos culturais como expressão de arte e cidadania. O que possibilita à comunidade inserida nesses grupos a oportunidade de construção de uma visão crítica das questões sociais e também viabiliza a entrada no mercado do consumo, diga-se de passagem: um consumo subversivo.

Confluindo com o posicionamento de Micael Herschmann (2007), jovens periféricos enfrentam inúmeros, talvez incontáveis atravessamentos políticos, culturais e institucionais, entre eles a violência policial nas periferias, comunidades e favelas, por isso grupos juvenis podem ser caracterizados pela busca de lazer em contraste com um dia-a-dia insatisfatório, denunciando por meio da arte marginal suas vivências e chamando a atenção para o enfrentamento de uma realidade violenta através do espetáculo cultural de rua.

O Movimento de Cultura Hip Hop é revolucionário por transformar espaços de apagamentos em arte de improvisar, trazer a público afetos de jovens da periferia e construir, por meio de ações uma autonomia cultural, mesmo que, por vezes, descontextualizados de uma cultura centralizada em um modelo colonialista. As rodas culturais proporcionam mudanças ainda mais sinuosas nas vivências das mulheres marcadas por desigualdades em todos os âmbitos de suas trajetórias e isso, infelizmente, é indiscutível e não depende da classe social, mas atinge muito mais as mulheres pobres, assim como as mulheres negras, quilombolas e indígenas acidentadas nas vias identitárias da estrutura cishetero-patriarcal. O Rap, com toda experiência pessoal dos participantes atravessados pelo machismo, traz a possibilidade de mudanças políticas, culturais e subjetivas na crença da palavra.

## **Gênero e Feminismo**

Com o surgimento das pesquisas feministas, o inevitável aconteceu, a introdução de uma nova categoria, a de gênero, foi imprescindível para a sociabilidade das teorias críticas feministas em virtude da noção de identidade ter sido substituída pelos estudos das relações de gênero. Nesse prisma, se favorece o estudo dos processos de construção das relações e de como o poder articula essas relações social e historicamente. O conceito de gênero inaugura um novo modo de se estudar as relações entre sujeitos na ciência, para qual a diferença sexual não pode ser estudada e compreendida como algo “natural”, ou seja, a construção social impõe comportamentos apreendidos pelos sujeitos homens e sujeitos mulheres, que limitam corpos, impedindo a potencialidade de suas ocupações.

A construção das relações de gênero estabelece divisões e atribui características distintas para homens e mulheres, sendo categorias exclusivas nas quais só é permitido pertencer a uma categoria previamente estabelecida. Assim, também não é permitido mudar. Salientamos que as relações de gênero ao longo do tempo são marcadas pela dominação masculina.

Segundo Judith Butler (2003), a diferenciação entre sexo (feminino e masculino) surgiu para questionar a tese de que biologia é destino, e, por esse caminho, gênero seria culturalmente construído, assim como as definições dos papéis

desempenhados por homens e mulheres na cultura ocidental. Para a autora, essa diferenciação tem como consequência uma descontinuidade radical entre corpos que seriam sexuados e gêneros que seriam culturalmente construídos. O argumento principal da autora seria a de que gênero não deveria ser teorizado independente do sexo, uma vez que “talvez o próprio constructo chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto gênero” (2003, p. 25).

Apesar disso, se entendermos que gênero também se encontra em um estado relacional, gênero seria, então, um ato performático, um mecanismo no qual se (re)produzem noções do masculino e feminino e, por um lado, tal qual se naturalizam essas noções, por outro, esses termos são desconstruídos e desnaturalizados. Portanto, Judith Butler propõe uma ideia de gênero para além da concepção do binarismo naturalizado sob a ótica de masculino/feminino.

De acordo com Susan Moller Okin (2008) na Psicologia, muitas pesquisadoras psicólogas feministas ao desenvolverem suas pesquisas na perspectiva de gênero têm argumentado a influência da experiência de crescer em uma sociedade em que as mulheres são desvalorizadas e subordinadas aos homens, revelando a complexidade da construção social do gênero. Sob a ótica da autora, entendemos a categoria gênero como relacional que pertencente à cultura ocidental e tem sido construída pelas relações de poder entre os sujeitos. Inclusive, entendemos que a categoria gênero possibilitou diferenciarmos dos homens, compreendendo melhor a estrutura que permeia nossas relações, além de contribuir para a construção da nossa identidade, mas não contempla ainda todas as mulheres, mulheres trans e travestis, mesmo assim, marcou um avanço dentro do contexto científico social.

Segundo Gabriela M. Kyrillos (2020), a proposta de pesquisa a partir da perspectiva da interseccionalidade pode ser entendida como uma ferramenta de análise que consegue dar conta de mais de uma forma de opressão simultânea. Sendo assim, compreendemos a interseccionalidade como uma chave que abre portas para uma leitura de que os processos discriminatórios não sejam compreendidos isoladamente, adentrando a complexidade dos cruzamentos dos processos discriminatórios e, a partir daí, buscando compreender as condições específicas que deles decorrem.

A Interseccionalidade é um conceito-ferramenta criado por Kimberlé Williams Crenshaw (1989), mulher negra, norte-americana, nascida/criada em uma sociedade racista excludente, portanto, opressora/segregadora. É indiscutível a importância sociopolítica por ela ocupada, desde a construção epistêmica do conhecimento até o seu ativismo político cultural.

Por essa razão, ao utilizarmos a interseccionalidade como conceito-ferramenta não estamos apenas juntando categorias: mulher, jovem, periférica e racializada para pontuar suas especificidades. Mas sim, estamos as entrelaçando

por meio de seus atravessamentos. O que estamos construindo é a possibilidade de articular as vivências dessas(es) sujeitos.

O gênero é uma categoria que nos oferece múltiplas intersecções. Pensar a categoria “mulher” é pensar a infinidade de diferenças e especificidades nas vivências das mulheres. Estudar as jovens mulheres produtoras da cultura Hip Hop partindo de uma perspectiva interseccional amplia o nosso olhar sobre elas e nos faz pensar nessa mulher enquanto uma vivência atravessada de experiências que fortalecem a trajetória, mas que também geram marcas com significados diversos, afetando sua potência a partir das relações de poder.

Nesse sentido, nos traz afetamentos pensar que a vivência das mulheres em diferentes contextos em que o Feminismo foi sendo construído se difere da lógica do Norte Global comumente entendido como originário e evidência potências de diferentes partes do mundo, com experiências únicas, vivas e influentes e o mais interessante que tem alcançado as mulheres do “Terceiro Mundo” a partir de uma perspectiva da produção do conhecimento, mas a vivência feminista é inerente a vida da mulher contra a dominação masculina.

A autora indiana Gayatri Chakravorty Spivak (2010) indica que o termo *subalterno* significa oprimido e também representa as pessoas que não conseguem lugar em um contexto capitalista, totalitário e excludente, sendo a subalternidade uma condição de silenciamento, o subalterno não pode falar e não é ouvido. O sujeito subalterno vive intensamente a miséria, o apagamento, a ausência de representação política, a exclusão do mercado de trabalho, de produção e consumo e é excluído também de qualquer possibilidade de ascender a uma classe social dominante, a ele cabe somente o apagamento, assim é o desejo do cisheteropatriarcado.

Por essa razão, a autora acredita que a condição de subalternidade tem sido mais arduamente vivida pelas mulheres, indicando para um duplo lugar de subalternidade, o lugar de mulher e o lugar de colonizada. Pensando nisso, o contexto da produção colonial posiciona intencionalmente homens como a classe dominante e nós mulheres como a classe dominada. Nesse sentido, a mulher subalterna não tem história, sua trajetória é um apagamento, pois não pode falar, sendo colocada às sombras e comumente esquecida pelas produções intelectuais. Insistimos nos estudos feministas decoloniais por sabermos que o nosso posicionamento é um lembrete contínuo de nossas existências.

Não é de se admirar que, nesse ponto, os Estudos Subalternos e os Estudos Feministas Decoloniais se encontrem, considerando que Gayatri Chakravorty Spivak (2010) discute a consciência da mulher subalterna e chama à responsabilidade dos estudiosos a combater a condição de subalternidade, construindo meios viáveis para que o subalterno atravesse, se expresse, use a boca pra contar

de si, de suas vivências e, o mais importante, que ocupe espaços ainda tão elitizados. Nós, intelectuais feministas, estamos nos posicionando no sentido de dar visibilidade às vozes da periferia no contexto de produção cultural e não apenas, mas também, considerando que cada vivência tem sua especificidade.

No Brasil, a intelectual feminista negra Carla Akotirene (2019), discursa sobre a interseccionalidade como um sistema de opressão interligado, que ao circundar o cotidiano de mulheres negras (mulheres trans e travestis) no encontro com cisheteropatriarcado produz avenidas identitárias que são/estão repetidas vezes atingidas nos cruzamentos e sobreposição de gênero, raça e classe.

Sendo, portanto, a interseccionalidade um conceito-ferramenta que parte de uma sensibilidade analítica é possível verificar que os acidentes se repetem, mas as mulheres negras (trans e travestis) atingidas sofrem os atravessamentos de acordo com suas percepções, emoções, sentimentos e vivências pessoais quando nas avenidas. Com o auxílio da intelectual, é possível identificar os discursos de encruzilhadas e aprender a treinar o olhar para narrativas que se constroem racistas, que muitas vezes se nega ao trabalho de dialogar com as feministas negras. O mais emocionante nos escritos de Carla Akotirene é fazer a travessia pelo Oceano Atlântico e o mais intrigante é compreender, por meio de uma perspectiva feminista Decolonial, a inseparabilidade de racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado na imposição do controle das(os) corpos(os), de suas emoções/percepções e das narrativas que se sobrepõem.

É inegável que a experiência histórica das mulheres negras tem suas diferenciações em relação ao discurso clássico de opressão das mulheres, não considerando os efeitos dessas diferenças de opressão sofrida na construção da identidade feminina de mulheres negras, sejam elas, cis, trans e travestis. Ao voltarmos nossos olhares as considerações de Gayatri Chakravorty Spivak (2010), a mulher empobrecida pelo capitalismo, pelas relações de gênero influenciadas pelo machismo, a mulher negra preenche todos os requisitos para a condição de subalternidade, colocando essa mulher em um lugar à margem das relações de poder enraizado por um cenário de produção colonial dominado por homens.

O argumento de Sueli Carneiro (2001) é de que os efeitos da opressão vivenciada por mulheres negras afetam diretamente a construção de suas identidades, fazendo com que muitas mulheres negras não pudessem/tivessem como se reconhecer nos discursos de emancipação e lutas levantadas pelo movimento feminista. Nesse sentido, a intelectual propõe que o feminismo negro construído no contexto de sociedades multirraciais, tal qual as sociedades amefricanas, parafraseando Lélia Gonzalez, tenha como principal eixo articulador o racismo e seu impacto sobre as relações de classe e gênero, uma vez que práticas racistas têm determinado a hierarquia social em nossa sociedade colonialista.

Nesse cenário de Estudos Feministas, juventudes e relações de gênero, as mulheres (cis, trans e travestis) jovens têm se destacado ao construir outras formas de se expressar culturalmente em espaços ainda de domínio machista. Nessa colaboração científica trazemos Camila Cattoi como exemplo dessas novas formas de ativismo e produção feminista na cultura. Além disso, as mulheres (cis, trans e travestis) têm feito frente no Movimento Hip Hop que reconhece a beleza negra, a participação feminina e o resgate da autoestima das pessoas periféricas, temáticas presentes nas produções artísticas e musicais de jovens organizadoras, apresentadoras, juradas, rappers, grafiteiras e/ou B-girls das rodas culturais espalhadas pelo Brasil.

Com isso, os movimentos feministas decoloniais ampliam a discussão de lugares de luta e de afirmação de direitos. A articulação das discussões atravessadas pelo conceito-ferramenta interseccionalidade contribui para ampliar nossa percepção sobre a vivência de jovens produtoras de cultura Hip Hop e entender como esses marcadores da desigualdade racial e social balizam suas trajetórias de vida.

## **Mulheres no Rap**

Entendemos o Movimento Hip Hop como movimento social de caráter político-cultural que busca promover uma cultura periférica marginal e dar visibilidade às questões relativas aos problemas sociais enfrentados pelos participantes do movimento, sendo um referencial para promoção e luta por direitos de diversas categorias sociais, incluindo mulheres e juventudes periféricas. Assim, como os movimentos sociais, a cultura Hip Hop tem como característica a construção de espaços de lutas coletivas em que sujeitos se encontram organizados socialmente em busca de reivindicações coletivas frente ao Estado.

Ao estudarmos juventude, raça, classe e gênero, podemos articular em nossas análises como Movimento Hip Hop tem influenciado jovens negras(os) desde a sua formação. O Movimento Negro é notavelmente percebido em movimentações políticas na luta por direitos, tais como: combate ao sexismo, machismo, preconceito étnico-racial, acesso à moradia, combate ao racismo ambiental, estrutural e institucional, presentes nas temáticas das letras das Rappers, e, por fim, o Movimento Feminista Decolonial tem se preocupado com as desigualdades de gênero atravessadas por questões de raça e classe que se apresentam como importante articulador para pensarmos a presença de mulheres em movimentos sociais, nesse caso, o Movimento de Cultura Hip Hop.

Quando produzimos conhecimento científico sobre a participação das mulheres em movimentos sociais, a rede de mulheres se moveu junto, rompendo, mesmo que parcialmente, a condição de silenciamento e invisibilidade de nossas produções culturais, sociais e científicas. Nesses espaços de mobilização dentro

dos movimentos sociais, além de se discutir os problemas relacionados à moradia, saneamento básico, coleta de lixo, esgoto, custo de vida, escola, transporte público e saúde, as mulheres discutem também o racismo, o sexismo e o machismo, questões, referentes ao gênero, que acabam gerando reflexões sobre as violências enfrentadas pelas mulheres a partir da perspectiva da própria vivência.

No Brasil, no final do século XIX, as mulheres já estavam ocupando uma parcela significativa da mão-de-obra empregada na indústria e estavam ativas nas lutas sindicais pelos direitos das(os) trabalhadoras(es), isso significa dizer que as mulheres no mercado formal de trabalho coincidem com as primeiras manifestações feministas e também com a inserção das mulheres em movimentos sociais. Desde então, é impossível registrar a história formal do país sem incluir as mulheres como potências na efetivação da luta pelos direitos políticos, sociais e culturais.

Portanto, “dai a Frida o que é de Frida”, ou seja, a movimentação coletiva de mulheres trouxe contribuições políticas decisivas no processo de redemocratização do país. Apesar da luta feminista, são inegáveis os apagamentos empreendidos pelo machismo diante da atuação das mulheres em movimentos sociais diversos, incluindo o Movimento de Cultura Hip Hop. Além disso, a liderança das mulheres, as tomadas de decisões e as construções de estratégias têm sido historicamente negadas. Há tensões causadas pela não participação das mulheres e pelo sentimento machista de que determinadas posições seguem ocupadas apenas por homens para não comprometer a hierarquia de gênero, resultado das relações de poder.

Nesse sentido, encaramos o desafio de entender como se encontra posicionada a presença feminina de Camila Cattoi no Movimento de Cultura Hip Hop carioca a fim de entender como essa mulher percebe as questões de gênero dentro do movimento e nos diferentes grupos sociais por ela ocupados, além de relacionar suas vivências às letras de Rap, o que contribui à discussão das relações de gênero.

Com isso, enfatizamos considerar o gênero como categoria de análise fundamental para entender como são constituídas as relações de poder em relação a Camila Cattoi enquanto sujeito social.

## **Mulher no Rap é Resistência**

Mulheres são [sujeitos] atravessadas por diversos marcadores sociais que as posicionam na sociedade, nas relações sociais e na construção de suas vivências. A trajetória de vida da participante dessa pesquisa, até aqui, não foi diferente. Ser mulher, produtora cultural e moradora da periferia participante de um movimento político-cultural, entre outros marcadores sociais, fazem parte da

constituição de sua identidade, construídos a partir dos discursos, dos processos de identificação, das relações estabelecidas ao longo de sua vida.

Camila Cattoi tem se dedicado desde a adolescência ao Rap. Suas narrativas, apresentadas a seguir, demonstram como o atravessamento do Movimento de Cultura Hip Hop tem sido responsável pelo seu desenvolvimento pessoal e influenciou mudanças em seus posicionamentos subjetivos, políticos e culturais. Em sua enunciação, percebemos alguns indicativos de como os marcadores sociais atravessam sua trajetória e as implicações nas escolhas de vida, na construção de projetos relacionados ao coletivo Roda Cultural Canta Teresa e suas expectativas para o futuro.

Também é possível perceber atravessamentos no fazer circular e produzir cultura em espaços predominantemente masculinos como o Movimento Hip Hop e as estratégias utilizadas por ela para combater as dificuldades que se apresentam em função das relações de poder e gênero (SANTOS, SATHLER, 2022; 2023).

## **Camila Cattoi na voz:**

### **1) A trajetória pessoal de Camila Cattoi e sua participação nas rodas culturais.**

*Meu nome é Camila Cattoi, meu vulgo é Cattoi, tenho 45 anos, sou moradora de Santa Teresa, sou articuladora cultural, diarista, cuidadora de idosos, administradora financeira, produtora, apaixonada pelo meu bairro e amante do Hip Hop. Mulheres são sujeitos, atingidas nas vias identitárias dos marcadores sociais que as posicionam na sociedade, em muitos casos como subordinadas, tanto nas relações sociais quanto na construção de suas vivências.*

A trajetória de vida da participante dessa pesquisa, até aqui, não foi diferente. Ela nos contou que a sua trajetória no Movimento Hip Hop começou - (...) *lá atrás, na Batalha do Real quando eu tinha meus 16 anos, que eu frequentava a Lapa e o Zoeira, a galera se reunia dentro da Fundação Progresso e depois, posteriormente, né, no Zoeira pra fazer esses encontros regados a muita batalha de Rap e Hip Hop e isso marcou a minha juventude. A Batalha do Real é considerada a primeira batalha de rima do Brasil, foi fundada em 2003, por Aori e integrantes do coletivo Brutal Crew, os encontros aconteciam/acontecem na Lapa. Camila, na época, intercalava os bailes funks de comunidades do Rio de Janeiro, que também têm uma influência muito grande na minha vida e no meu trabalho. E tudo que eu prego na rua tem uma pegada da favela porque eu frequentava muito.*

O Movimento Hip Hop tem uma forte marcação identitária, nesse cenário, as questões relativas ao território se destacam assim como os problemas sociais que vivenciam, a raça/etnia que são elementos de reconhecimento e identificação dentro do grupo, que facilitam ou dificultam a inserção de novos participantes



ao grupo tal qual a posição geográfica, como é o caso da organizadora da Roda Cultural Canta Teresa moradora da (...) *Zona Sul, fui criada no Catete, que nos contou que sempre teve essa interseção na praia da galera do morro com a galera do asfalto. A praia era um ponto de encontro (...) ali a gente marcava o rolê do Hip Hop e do Funk, entendeu? (...) o Hip Hop foi tendo uma influência na minha vida nesse decorrer.*

Ou seja, o Rap e o Funk estão posicionados em um relacionamento aberto, permeados de afetos da vida noturna nas ruas do Rio de Janeiro, onde ambos contam suas trajetórias por meio de ritmo e poesia (sutil ou escrachada) e a partir de reivindicações sociais históricas, comprometidas (ou não) com o combate das estruturas fóbicas, atingem públicos dos mais variados nichos e posições familiares, educacionais e econômicas, nesse sentido, Camila nos informa: - *Sou uma mulher, mãe, mãe solo de um filho de 22 anos, que hoje ele já é independente, mas que eu criei com muita luta. Sou diarista e tomo conta de idosos. Tenho segundo grau completo, superior, incompleto, não tenho muito estudo, mas estou resistindo esse ano. Eu me informei melhor, pude me inscrever em alguns editais, conseguir umas melhorias, mas ainda é muito pouco perto de tudo que eu acho que as rodas culturais, ainda, têm que vencer, do que eu acredito que a minha roda ainda vai vencer. E é isso que eu amo fazer, é isso que eu respiro.* De acordo com o Datafolha (2023) pelo menos metade das mães brasileiras estão solteiras, viúvas ou divorciadas e, o mais importante, encarregadas da responsabilidade de assegurar a sobrevivência de seus filhos com pouca ou nenhuma contribuição afetiva e/ou financeira dos pais das crianças e adolescentes. Aqui, identificamos o rosto da mulher como o rosto da fronteira entre amar e sofrer como uma ponte que se constrói à medida que se atravessam as dificuldades além de criar no dia-a-dia estratégias de sobrevivência *nesse mundo cão*.

## **2) Pisando no chão do Hip Hop: primeiros contatos**

*Na verdade, o primeiro contato que eu tive foi com Hip Hop. Eu, com meus 12, 13 anos... eu via muito a MTV, e aí eu comecei a ver uns caras como o MC Hammer, Vanilla Ice, que eram os caras que tinham o Yo! MTV Raps (Programa de Televisão transmitido pelo canal da MTV), que era um programa de Hip Hop e eu gostava do ritmo, eu achava o ritmo bom, eu achava dançante, eu achava... Aí depois, comecei a estudar inglês, comecei a entender as letras, que era umas letras de protesto, que era umas paradas que eu gostava muito.* De acordo com Juliana Freire Gutmann (2015), é incontestável a importância da emissora MTV na vida de milhares de jovens e adultos, pois ela moldou pessoas, atitudes e disseminou diferentes conteúdos musicais que a marca se propôs a transmitir, desde sua inauguração nos Estados Unidos à sua chegada no Brasil, fazendo tudo isso de maneira simultânea, conectando pessoas em um período que a incipiente internet detinha força e era frequentemente usada como nos dias atuais, ou seja, no Brasil a MTV foi revolução. E nesse clima de revolução, perguntamos.

### 3) E a Roda Cultural Canta Teresa, como é que é?

*A Roda Cultural Canta Teresa foi fundada em 2015. É... eu e o falecido, Eterno BioFá., que era um relacionamento que eu tive, que era um relacionamento muito turbulento, Fábio era dependente químico e apaixonado pelo hip hop, uma das pessoas mais brabas que eu já vi rimando na minha vida, de uma inteligência, de uma cultura fora do normal (...) além de ser periférico da periferia, ele lia muito, muito, muito. E eu produtora cultural na época, trabalhava no circo voador e (...) a gente... (eu era) auxiliar de produção lá, a gente fazia o curso de produção e a gente se conheceu, se envolveu e eu não podia ter filhos e o Fábio era apaixonado pelas rodas de rima. Daí a gente pensou em fazer esse filho que é o Canta Teresa.* O Movimento Hip Hop tem a capacidade de operar resgates por meio da palavra, da palavra que fere e afeta, da palavra cura e desperta e é nesse contexto que as rodas de rimas espalhadas pelo Brasil manifestam força, poder e transformação.

De acordo com Motta (2009) o Hip Hop tem o quinto elemento que é a consciência, capaz de pautar um compromisso político com determinada ideologia, ligada aos movimentos negros e da periferia, onde MC's (Mestres de Cerimônia) se transformam em sujeitos ativistas, que fazem reflexões sobre as desigualdades sociais e raciais, as drogas, a criminalidade, a partir de suas vivências pessoais, afim de iluminar essas questões e incentivar a educação e estratégias de união e combate às violências racistas contra moradores da comunidade, nesse sentido, Camila contou emocionada que: - *Na sétima edição (da Roda Cultural Canta Teresa) o BioFá morreu. E (...) eu fiquei com a responsa pelos moradores, pelos comerciantes, pelos amigos de tocar a roda. Ele morreu em 2016, na sétima edição da roda. E hoje nós já estamos aí com 8 anos de resistência. A Roda Cultural Canta Teresa foi fundada com a nossa força, sem grana e com apoio dos comerciantes locais, que até hoje são 8 anos de apoio, que fortalecem a nossa roda de alguma forma.* Essa riqueza de informações relatada pela organizadora da Roda Cultural parece ser própria de movimentos ligados à tradição oral, relacionados à diáspora africana, associada às experiências de ruptura e de descontinuidade geográfica (WELLER, 2011) assim também podemos localizar o Movimento Hip Hop.

### 4) Dificuldades persistentes ao longo dos anos na Roda Cultural Canta Teresa

O poder econômico faz com que sujeitos enfrentem maiores dificuldades para sustentar suas artes, principalmente àquelas que se dão nos becos, vielas e periferias das grandes cidades. Poucos editais acabam sustentando a arte urbana de rua. Assim, Camila Cattoi afirma que *a maior dificuldade ao longo dos anos na Roda Cultural Canta Teresa é a verba. É condição financeira de se manter, de ter um equipamento bom, de ter uma tenda em caso de chuva, de ter uma boa divulgação, de ter*

*um flyer feito por um designer. A gente tem uma dificuldade muito grande em se profissionalizar, porque a gente não tem verba para isso. E o sistema não investe na gente como a cultura real, como a galera que pode ser profissional.* Este sistema neoliberal, ao mesmo tempo que oferta possibilidades múltiplas de ascensão social, exclui, em grande medida, sujeitos e grupos cujos marcadores sociais não atendem às “leis do mercado”. Assim o é com as pessoas que frequentam, produzem arte de rua, modificam territórios marcados pelas violências e vulnerabilidades.

*(...) Olha o que a gente faz sem dinheiro na rua? imagina se a gente faz com dinheiro, entendeu? É muito complicado os editais, é... para a cultura, para fomentação do Hip Hop é muito pequeno, a gente ganhou o ano passado o edital, que gente ficou independente e comprou o nosso som, que na verdade foi um prêmio e esse ano a gente ganhou novamente, mas e aí? Cadê essa verba pra gente trabalhar e é muito pouco, é muito pouco, é muito pouco.* A gestão cultural brasileira, há muito vem se desenhando a partir de uma política neoliberal, tecnocrática e complexa. Há uma acentuação do crescimento do mercado de projetos e gestores especializados em editais. Privilegia, assim, um determinado segmento artístico, seletivo em detrimento da grande massa de artistas populares que nem sequer conseguem manter suas ações (Cerqueira, 2018).

*Olha, numa equipe, nós somos no mínimo 5 pessoas e eles mandam uma verba muito pequena, em um edital onde temos que competir com nós mesmos, todo mundo na rua, mó doideira cara. Eu acho que é isso, eu acho que o sistema tem que olhar para as rodas culturais como um polo de cultura, como um polo negro, como um polo de cultura periférica, como um encontro de jovens de várias comunidades, de vários bairros diferentes, como uma coisa que não é associada ao tráfico, entendeu? Não tem nenhum tipo de associação, de apoio cultural né, ou apoio financeiro (...) do tráfico. Bom, é isso?*

## **5) O enfrentamento do machismo se encontra entre eles... a Roda Cultural não é para mulheres?**

*Na verdade, o machismo é um problema para a vida, né? Eu acho que não é um enfrentamento da roda cultural, acho que é um enfrentamento da vida.* Considerando as colocações de Rita Segato (2003), a violência contra as mulheres se encontra articulada na vida social de uma forma quase (im)possível de ser modificada por estar inseparável da constituição dos afetos, que institui as relações de gênero baseadas na compreensão binária (Mulher/menina, Homem/menino), na qual os papéis desempenhados cumprem funções determinadas. Em relação a afirmação de Rita Segato, a gestora endossa: *Quanto mais empoderadas nós somos, mais difícil é a aceitação. Eu sou uma gestora de roda cultural há 8 anos, linha de frente em um bairro forte como Santa Teresa. Sei como é, sei como os caras me olham, sei como eles me encaram, sei a forma que é você nunca estar nessa panela, você é mulher nunca pode fazer e aí você faz uma roda 8 anos de resistência, sem grana, sem verba, sem panela, sem ser chamado para nenhum tipo*

*de colab e você resiste... Você começa a incomodar.* Nesse sentido, constituição dos afetos vai além, dispensando a reflexão sobre os impactos positivos, negativos, contraditórios e subversivos entre outros que compõem a formação das subjetividades e, em alguns casos, são/estão inflexíveis ao diálogo, pois colocam em risco os jogos de linguagem e de imagem do poder privilegiado de homens-cis em relações às mulheres que poderiam causar a ruptura da lógica dualista binária opressora, comprometendo as relações sociais tal como são/estão instituídas.

Por esse motivo, acreditamos na interseccionalidade como fonte para dialogar com os estudos feministas, para se construir uma análise discursiva inclusiva para a produção de uma sensibilidade analítica que contribua ativa e efetivamente para a desconstrução da colonialidade nos modos de pensar e agir a cultura, a intelectualidade e a periferia. E, se caso nos for possível, continuar colaborando para a demolição da estrutura fóbica e seguir agindo por meio de posicionamentos (micro)políticos, acadêmicos e culturais (FOUCAULT, 2008; HALL 2014, DAVIS, 2016).

## **6) Machismo? Onde?**

*Situações se repetem dentro do contexto do Hip Hop, quando os MCs vêm querer marcar um show comigo, e aí “bebê”, “oi linda” “oi, Gata”, a forma como eles falam é muito diferente em comparação se estivessem falando com um homem. E isso, é uma situação que se repete muito, muito, muito, muito, não é? A forma do tratamento.* O combate ao patriarcado só é possível com a tomada de consciência da repetição dos eventos traumáticos nos espaços de produção dos discursos, do trabalho e dos afetos operando exclusões políticas, ideológicas, econômicas, educacionais e tantas outras. Nossa ocupação ativa e efetiva não tem sido suficiente para impedir as práticas machistas em diferentes lugares, tal qual posicionado por Cattoi: - *Esses dias mesmo arrumei uma confusão em um grupo (WhatsApp), o cara veio me chamar de “Bebê”, eu achei uma forma altamente não profissional a que ele me chamou, desde o momento que a gente é mano na rua e é isso e eles não se tratam assim. A gente quer ser tratada com igualdade - mano, mana, entendeu?* As (re)produções sexistas não estão suspensas quando a produtora ocupa contextos digitais, inclusive é possível afirmar que as violências de gênero se multiplicam tanto pelo anonimato quanto pelo compartilhamento nas mídias sociais que se comunicam por extensões conectadas em rede. O uso indiscriminado das mídias sociais efetiva acidentes de mulheres nas vias identitárias on-line, onde são culpabilizadas pelo comportamento machista da cisheteronormatividade. Mas não é o nosso trabalho culpabilizar o patriarcado, mas sim, pensar formas efetivas de responsabilizar quem faz uso indiscriminado desse sistema reprodutor de injustiças, principalmente quando se trata da violência de gênero.

## 7) Ferramentas de resistência dentro das Rodas Culturais para se manter ativa e efetiva dentro do Rap

*Forma de resistência é resistir mana, é bater de frente, é matar um leão por dia. É convencer os comerciantes do meu bairro que a gente tem uma relevância muito grande culturalmente, historicamente dentro do bairro, que é uma representatividade lá fora, porque a roda cultural Canta Teresa é conhecida. A gente já fez vários tipos de trabalho, inclusive a gente tem um trabalho social que distribui absorventes para mulheres de rua, onde o trabalho é chamado: Mana Melhor. A interseccionalidade “é um campo minado” e tem mostrado que um corpo se torna cada vez mais vulnerável à medida que sofre atravessamentos (colisão das estruturas e fluxos modernos) e tem permitido a percepção de que as pessoas periféricas, sobretudo, as mulheres, estão mais vezes posicionadas em avenidas identitárias (AKOTIRENE, 2019; KILOMBA, 2016) e que trabalhos como o *Mana Melhor* contribuem, de certo modo, para uma qualidade de vida de mulheres em situação de rua, que vivem a complexidade da miséria em suas corpas (estômago, pele e pensamento).*

*Eu considero a minha roda uma das maiores rodas que com o público feminino do Rio de Janeiro e, isso pra mim, é muito bonito. É muito importante ver como as Manas participam, como elas se arrumam para vim pra roda, como é o olhar de cada irmã vendo uma rima, isso (...) me alimenta todos os dias, saber que eu represento a rua, que eu represento um bairro, que eu represento a cultura de rua de um bairro. A batalha de Rap do bairro. Os movimentos sociais pautados na emancipação feminina, na conscientização das segregações de gênero, raça e classe, na produção intelectual periférica e na militância LGBTTQIAP+, emergem em um contexto de luta, resistência e subversão por meio da escrita, da palavra, do fazer poesia e do vivenciar a arte em contextos urbanos e rurais, geram um novo tipo de diálogo social que potencializa vozes de mulheres periféricas e provocam reação naquelas que transformam os lugares que ocupam pelo poder de (re)existir (JESUS, 2012; JESUS 2018).*

*Ainda ritmadas pelas palavras de Cattoi: - (...) Eu acho que consigo resistir pelo amor que eu tenho pela história do Fábio, por quanto amor essa roda foi, essa roda foi como se fosse um filho meu e dele. Hoje ele (Fábio) não está mais aqui e eu estou aqui e eu vou estar aqui lutando sempre por igualdade, para poder se manter resistente, é isso (...) meus olhos encheram de lágrima nessa última pergunta aí. Como já diria SoulRa: - Eu quero a paz sim, quando também for para mim, não enquanto privilégio de um grupo selecionado, avanço industrial, monocultivo rural, servindo o capital em nome do patriarcado.*

## Considerações Finais

As questões acionadas na construção dessa pesquisa revelam nosso comprometimento com os Estudos Feministas, com o Movimento de Cultura Hip Hop, com as juventudes e, principalmente, com as mulheres do Rap. Além disso, transmitem as nossas inquietações, dúvidas e reflexões atravessadas pelas expressões de poder e pelas desigualdades territoriais, raciais e de gênero.

Produzimos nossas pesquisas científicas pautadas no compromisso ético-político, entendemos que nossas reflexões contribuem para se pensar em como os acidentes nas vias identitárias afetam processos de subjetivação na vivência de jovens mulheres (Produtoras, Organizadoras, Rappers, MCs, Djs, Grafiteiras, B-Girls e Participantes). E indo mais adiante, estamos nos posicionando enquanto pesquisadoras responsáveis pela produção de conhecimento decolonial, a fim de contribuir com as possíveis mudanças sociais, principalmente as mudanças relacionadas às desigualdades de gênero e combate às violências de gênero.

Nesse sentido, entendemos o Movimento de Cultura Hip Hop como um movimento social articulador de vivências juvenis periféricas capaz de transformar tédio em arte, cultura e cidadania e, no caso de jovens mulheres da periferia potencializar discursos de autonomia, sororidade e equidade de gênero. Camila Cattoi, em um trecho da entrevista, diz: *Eu considero a minha roda uma das maiores rodas com o público feminino do Rio de Janeiro e, isso pra mim, é muito bonito. É muito importante ver como as Manas participam, como elas se arrumam para vim pra roda, como é o olhar de cada irmã vendo uma rima, isso (...) me alimenta todos os dias. Para essa Mulher que organiza semanalmente uma roda cultural que resiste há muitos anos com pouco apoio das instituições formais de cultura, o Hip Hop se adjetiva como vida, como fonte de inspiração, mesmo que o trabalho não seja o suficiente para pagar despesas da vida cotidiana e a linha seja tênue entre viver e sobreviver, ela continua, pois o que a alimenta todos os dias, saber que eu represento a rua, que eu represento um bairro, que eu represento a cultura de rua de um bairro. A batalha de Rap do bairro. Como pesquisadora, não me canso de citar sabotage, pois O Rap é compromisso, não é viagem.*

Infelizmente, ainda que resgate jovens da criminalidade, contribua para o surgimento de novas vozes periféricas como válidas e por tantas outras questões, o movimento continua reproduzindo alguns discursos hegemônicos de opressão e subordinação, principalmente aqueles ligados às desigualdades de gênero. As mulheres que participam do Movimento desafiam esses discursos, mesmo que em alguns momentos haja aderência do discurso opressor em suas palavras, isso acontece devido ao enraizamento do machismo em nossa sociedade.

As questões de gênero dentro do Movimento Hip Hop se apresentam como pontos de tensão entre os participantes, uma vez que o Rap foi originalmente

ocupado por homens, que ainda enfrentam dificuldades para reconhecer a potencialidades da participação das mulheres nos espaços do Rap, já que historicamente o corpo da mulher foi destinado a ocupar o espaço privado do lar e quanto mais performam autonomia, participação e resistência mais consolidadas se tornam para a construção da Cultura Hip Hop, assim como Camila Cattoi que se encontra desde a formação da Batalha do Real, até a criação de uma Roda Cultural forte com presença feminina e feminista.

A mídias sociais se apresentam como um importante veículo de comunicação que instaurou uma nova forma de comunicar dinâmicas, construindo possibilidades inimagináveis com a possibilidade de divulgar a produção da Roda Cultural de Canta Teresa por meio de outros veículos, dando a oportunidade de acesso para diferentes grupos da mesma cidade e de outras cidades, como um ponto de acesso em comum, na qual as aspirações dos jovens se encontram por meio de views, curtidas, comentários, compartilhamentos e salvamentos para assistir depois. Isso tem relevância para a ocupação das mulheres em diferentes espaços de produção cultural. Percebemos, por outro lado, que mesmo existindo esse movimento da Cultura Hip Hop nas mídias sociais, em especial, a Roda Cultural Canta Teresa, o mesmo não foi mencionado, abrindo espaço para uma nova abertura no diálogo com Camila Cattoi para aprofundar o entendimento sobre o Movimento que a roda de Rap tem feito para atingir novos públicos e horizontes. Afinal, o uso das mídias sociais é uma fonte de ativismo político e militância de base periférica propriamente dita.

Com isso, entendemos que muitas reflexões ficam em aberto para futuras conversações. Pensar a vivência dessa mulher guerreira que corre pelo certo confluindo com a ideologia do Hip Hop nos fez refletir sobre a importância de estarmos caminhando pelas estradas dos estudos feministas decoloniais, juventudes e periferias do Estado do Rio de Janeiro.

## Referências Bibliográficas

AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. **Feminismos Plurais**. Coordenação de Djamilia Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 152p, 2019. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/Interseccionalidade\\_%28Feminismos\\_Plurais%29\\_-\\_Carla\\_Akotirene.pdf?1599239359](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/Interseccionalidade_%28Feminismos_Plurais%29_-_Carla_Akotirene.pdf?1599239359).

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. Enegrecer o feminismo: A situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **LOLA Press** n° 16, novembro, 2001. Disponível em: <https://www.patriciamagno.com.br/wp-content/uploads/2021/04/CARNEIRO-2013-Enegrecer-o-feminismo.pdf>.

- CERQUEIRA, Amanda P. C. De. Política Cultural e trabalho nas artes: o percurso e o lugar do Estado no campo da cultura. **Revista Estudos Avançados**, v.32, n. 92, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i58p137-156>.
- CRENSHAW, Kimberlé W. (1989), “Demarginalizing the intersection of race and sex; a black feminist critique of discrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics”. **University of Chicago Legal Forum**, pp. 139-167.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo, Boitempo, 2016 (1981).
- DAYRELL, Juarez. Escola “faz” Juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFS-zq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, população**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2008.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- GUTMANN, Juliana. Freire. Sobre performance e historicidade: uma abordagem estética e cultural da MTV Brasil. **Revista E-COMPÓS**, v. 18, n. 2. Brasília, 2015. Disponível em: <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/1175/835>.
- HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HARAWAY, Donna. (1995). Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial, **Cadernos Pagu** v. 5, p. 7-41. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=5224777&pid=S1809-8908202100030001400004&lng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=5224777&pid=S1809-8908202100030001400004&lng=pt).
- HERSCHMANN, Micael. Lapa, cidade da música. Desafios e perspectivas para o crescimento do Rio de Janeiro e da indústria da música independente nacional. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, v.1. Disponível em: [https://ecopos.emnuvens.com.br/eco\\_pos/article/download/1035/975](https://ecopos.emnuvens.com.br/eco_pos/article/download/1035/975).
- JESUS, Jaqueline. Gomes. De. Feminismos Contemporâneos e Interseccionalidade: Uma Contextualização a partir do Pensamento Transfeminista. Rebeh - **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, v. 1, p. 5-24, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/9064/6173>.
- JESUS, Jaqueline. Gomes. De. Orientações sobre Identidade de Gênero: Conceitos e Termos. Goiânia: Ser-Tão - **Núcleo de estudos e pesquisas em gênero e sexualidade / UFG**, v. 1. 42p. 2012. Disponível em: <https://www.diversidade-desexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>.



KILOMBA, Grada. **“Descolonizando o conhecimento” Uma Palestra-Performance de Grada Kilomba.** Tradução, Oliveira, J. São Paulo, Goethe-Institut, 2016. Disponível em: <https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2018/05/kilomba-grada-ensinando-a-transgredir.pdf>.

KYRILLOS, Gabriela. M. Uma Análise Crítica sobre os Antecedentes da Interseccionalidade. **Revista Estudo Feminista**, v. 28, n. 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n156509>.

MOTTA, Ana. Raquel. **Heterogeneidade e aforização: uma análise do discurso dos Racionais MC’s.** Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

OKIN, Susan. Moller. Gênero, o público e o privado. **Revista Estudo Feminista**, v.16, n. 2, Ago, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000200002>

SANTOS, Thayllany Mattos dos; SATHLER, Conrado Neves. Narrativas urbanas de MC’s trans e travestis nas seletivas estaduais para o duelo de MC’s nacional. **Revista Cor LGBTQIA**, v. 1, p. 38-57, 2023.

SANTOS, Thayllany Mattos dos; SATHLER, Conrado Neves. Por mulheres nortistas executivas e não executadas: Uma análise das práticas discursivas da violência de gênero nas seletivas estaduais para o duelo mc’s nacional 2020. **Caderno 4 Campos**, v. I, p. 50-82, 2022.

SEGATO, Rita. Laura. Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. **Bernal, Universidad de Quilmes**, 2003. Disponível em: <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/04/Segato-Rita.-Las-Estructuras-elementales-de-la-violencia-comprimido.pdf>.

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

SPÓSITO, Marília. Pontes., SOUZA, Raquel., SILVA, Fernanda. Arantes. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Revista Educação e Pesquisa**, no. 44, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201712170308>.

WELLER, Wivian.; PFAFF, Nicolle N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.





Fonte: @vf\_estudio\_fotografico

# MONSTRUOSIDADES, ABJEÇÕES E RESISTÊNCIAS NA(S) FRONTEIRA(S): UM OLHAR ANTROPOLÓ(FÁ)GICO

*Esmael Alves de Oliveira*<sup>1</sup>

*João Victor Rossi*<sup>2</sup>

*“Prefiro minha nova condição de monstro à de homem ou mulher, porque essa condição é como um pé que avança no vazio, apontando o caminho para outro mundo”*  
(PRECIADO, 2021, p. 296).

*“A noção de monstro é essencialmente uma noção jurídica – jurídica, claro, no sentido lato do termo, pois o que define o monstro é o fato de que ele constitui, em sua existência mesma e em sua forma, não apenas uma violação das leis da sociedade, mas uma violação das leis da natureza. Ele é, num registro duplo, infração às leis em sua existência mesma”* (FOUCAULT, 2001, p. 69).

## Introdução

Este ensaio analisa de que modo se constroem as figuras do monstro e das monstruosidades em contextos marcados por violência, biopolítica e necropolítica. Para tal investimento, apostamos em autoras e autores da teoria *queer*. Nesse exercício indisciplinado, refletimos sobre como as normas de gênero e sexualidade impactam a vida das “minorias” sexuais e de gênero em contextos fronteiriços ao mesmo tempo que permanecemos atentos às linhas de fuga. Nesse empreendimento, utilizamos as reflexões do primeiro autor em torno das possibilidades ético-políticas que emergem da teoria *queer* à luz da(s) fronteira(s) (seja física, seja simbólica) como mediadora(s) da(s) relações sociais, assim como parte das dispensações apresentadas na dissertação “Análise Discursiva das (Re)Produções de Morte de Corpos Abjetificados no Sul de Mato Grosso do Sul” (ROSSI, 2023)<sup>3</sup>, defendida no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade

1 Doutor em Antropologia Social (PPGAS/UFSC). Docente dos Programas de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAnt) e Psicologia (PPGpsi) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9235-5938> e-Mail: [esmaeloliveira@ufgd.edu.br](mailto:esmaeloliveira@ufgd.edu.br).

2 Mestre em Antropologia (PPGAnt/UFGD). Professor da Rede Estadual de Ensino (SED/MS) em Dourados/MS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9908-7518>. e-Mail: [rossivjoao@hotmail.com](mailto:rossivjoao@hotmail.com).

3 A pesquisa foi financiada pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (Fundect) e orientada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Simone Becker (PPGANT/UFGD).

Federal da Grande Dourados (PPGAnt/UFGD) pelo segundo autor.

Nós pesquisadores, localizados em um estado reconhecido nacionalmente pelo capital político e econômico do agronegócio, que tem sua história marcada pelos intensos e contínuos conflitos contra as populações indígenas da região e que, ao longo dos anos, tem liderado o ranking nacional de feminicídio, Mato Grosso do Sul (MS) tem sido apresentado na mídia local como um dos estados da federação que conta “com 12 municípios entre os 100 maiores produtores de riquezas no País”<sup>4</sup>. Mas a qual custo? Conforme dissemos na dissertação (ROSSI, 2023), o Mato Grosso do Sul que produz no imaginário social a ideia do desenvolvimento do país é este mesmo “mato grosso” que devasta suas terras indígenas e seus povos, além de destruir seus biomas.

Ao se percorrer a rodovia BR-163, que corta o MS e interliga as maiores cidades do estado, Dourados e Campo Grande, nota-se que a paisagem predominante é a de pastagens, monocultura (sobretudo soja e milho) e empreendimentos agro-industriais (usinas, frigoríficos etc) que atestam a dinâmica “tech e pop” do MS (JOHNSON, FARIA, 2020). Os eventos que costuram e formam, conseqüentemente, a criação do estado poderiam ser associados às sementes de dinamites de que nos fala Elke Maravilha<sup>5</sup>. Afinal, o mar da monocultura impulsionada pelos agrotóxicos ou mesmo as milhares de cabeças de gado que pastam nos incontáveis hectares invadidos pelos latifundiários heterocispatriarcais, cuja cor e/ou raça é branca, dá o tom da invisibilidade das pessoas e dos povos indígenas que habitam originariamente tais terras.

Em tal cenário de naturalização da necropolítica (MBEMBE, 2018), em que o “agro é pop, agro é tech, agro é tudo” – campanha reiteradamente veiculada na imprensa neoliberal brasileira –, a não demarcação de terras, somada à falta de água, à desnutrição, à fome e às carências estruturais que marcam os tensionamentos das reservas e vidas indígenas, contribui para a transformação do MS em um laboratório de análise. Isso se torna ainda mais complexo se consideramos, conforme aponta Simone Becker (2022), que Mato Grosso do Sul possui “a segunda maior população indígena do país” ao mesmo tempo em que é um dos estados “que mais mata (na literalidade) performances/expressões do feminino

4 Disponível em: <https://correiodoestado.com.br/economia/ms-tem-12-cidades-entre-br-as-100-mais-ricas-do-agronegocio/344880/> Acesso em: 17 nov. 2023.

5 “Ainda não estamos prontos para a tal da “paz” [...] enquanto nós formos assim “ah, eu sou o máximo, o outro que se exploda...”. Ah, meu amor, nós estamos plantando guerra e nós vamos colher guerra... Você planta banana e você colhe cereja? Você colhe uma banana desse tamanho pro seu rabo e eventualmente de dinamite... E a gente não tem liberdade, todo mundo fala “ah, você é muito livre” falo não, não... Tenho uma liberdade sim, nós todos... De escolher a prisão que a gente quer ficar... Isso a gente tem, com certeza... Eu me deixo aprisionar sim, acho que todos nós, né? Ainda, ainda... Na hora da morte eu vou estar livre!”. O pensamento da artista brasileira Elke Maravilha abre a discussão sobre o Mato Grosso do Sul presente no capítulo 2 da dissertação de Rossi (2023, p. 62).

– feminicídios, lesbocídios e transfeminicídios” (BECKER, 2022, p. 87).

A partir de tal enquadre, o que pode nos oportunizar uma reflexão sobre monstrosidades *queer*?

### **A monstrosidade como investimento disciplinar e biopolítico**

De acordo com Paul B. Preciado, na conferência “Eu Sou o Monstro que Vos Fala” (2021), a definição de monstro foi construída por discursos e práticas clínicas que reproduzem e mantêm, como parte da estrutura da linguagem e da ordem social, as ideias e os tratamentos recaídos aos corpos monstruosos. Neste ensaio, “monstrosidade” emerge como categoria analítica fundamental para problematização e questionamento dos enquadres biopolíticos contemporâneos direcionados para corpos(os) e existências que questionam a cisheteronormatividade (OLIVEIRA, ARAUJO, 2020).

Em nosso campo, a monstrosidade é a expressão das formas de tratamento a que eram submetidas travestis e transexuais que estavam presas durante o ano de 2018 e que participaram do desenvolvimento do projeto de extensão “I Grupo de Diálogos Trans-Femininos no Cárcere”<sup>6</sup>. Durante uma das inúmeras visitas ocorridas ao longo do projeto, a frase “Tratam a gente como se a gente fosse monstros!” ecoava na forma de um desabafo que destacava o preconceito e o cansaço vividos e suportados naquele espaço (re)produtor de estigmas, regras, medos e, sobretudo, disciplinamento (FOUCAULT, 2014).

As travestis e transexuais experimentam de corpo e alma o que Butler chama de abjeção (2019). Estabelecida a partir da diferença, a abjeção é um repúdio e uma condição ameaçadora às pessoas colocadas numa posição social de não reconhecimento e de exclusão. Esse corpo assume uma “situação politicamente induzida na qual determinadas populações [...] ficam diferencialmente expostas ao dano, à violência e à morte” (BUTLER, 2018, p. 40). Ela é produzida enquanto enquadramento (d)enunciador da ininteligibilidade de alguns corpos.

Nesses termos, a existência e a trajetória das pessoas trans e travestis são marcadas por uma intensa produção de outreridades (NASCIMENTO, 2021). Nessas zonas inóspitas, seus corpos e seus desejos se erguem como barricadas nas trincheiras de guerra da cisheteronormatividade. Não por acaso, as travestis e transexuais que permaneceram no projeto, ao mesmo tempo que eram “vítimas” das normas sexuais estabelecidas, rompiam com elas pelos seus comportamentos e corpos estilizados de maneira “feminina”, pelo uso constante de maquiagens, cabelos compridos, roupas e acessórios e, não menos importante,

---

6 O projeto chegou a Dourados, no Mato Grosso do Sul, a partir do Núcleo de Estudos de Diversidade de Gênero e Sexual (NEDGS) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) pela coordenação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosalice Lopes junto à Pró-Reitoria de Extensão.

pelo relacionamento com homens (cisgêneros) que se consideravam heterossexuais, reafirmando a posição feminina reivindicada por elas. Em um dos encontros, quando questionadas se gostariam de ir para uma penitenciária feminina, a maioria das travestis e transexuais prontamente respondeu que não, sob a justificativa de que ali, no ambiente demarcado para homens daquele presídio, elas conseguiam se relacionar afetiva e sexualmente.

Conforme acena Maria Juracy Filgueiras Toneli (2015),

Considerando toda a possibilidade de serem submetidas à violência transfóbica e suas decorrências, posso pensar que a coragem da verdade que essas pessoas têm ao dizer sobre si e performatizar um estilo de existência em conformidade com seu desejo pode ser compreendida por meio da articulação entre modo de existência e parresia, com o auxílio de Foucault em seu último curso ministrado na Universidade de Berkeley, em 1984, quando afirma: “quem usa a parresia, o parresiasta é alguém que diz tudo o que tem em mente, não oculta, nada, senão, que abre completamente seu coração e sua mente a outras pessoas mediante o discurso... na parresia, o parresiasta atua em consideração dos demais, mostrando-lhes tão diretamente como é possível aquilo que realmente acredita... a específica “atividade discursiva” da enunciação parresiástica, portanto, toma a forma: sou quem pensa isto e isso, sou quem pensa isto e o outro” (Foucault, 2003, p. 266). Não sem riscos e cientes deles, as pessoas travestis e transexuais seguem em sua processualidade constitutiva inventando novos modos de vida, dizendo a verdade de si mesmas e desafiando as normatividades regulatórias (TONELI, 2015, p. 204-205).

Influenciados por Preciado, entendemos a monstruosidade como uma condição desafiadora que indica outros caminhos para um outro mundo possível (PRECIADO, 2020). O corpo trans reinventa “arranjos mecânicos”, decodifica as relações e produz novas vidas e universos, ou seja, é “um assalto ao poder do ego hetero-patriarcal, de identidade e nome. É um processo de descolonização do corpo” (PRECIADO, 2021, p. 297). A rejeição e a exclusão são efeitos dos choques propagados pelas normatividades que se projetam longe (e se protegem) das monstruosidades. Por sua vez, uma existência monstruosa, enquanto existência ético-política, torna-se antídoto contra os impérios normativos.

É Foucault (1978, 1982, 1991, 2001, 2014) que nos permite pensar o lugar do monstro e da monstruosidade como projeto disciplinar e biopolítico sobre corpos e sexualidades dissidentes. Em Foucault, a noção de monstruosidade está intrinsecamente ligada à sua análise das práticas disciplinares, do controle social e da construção de saberes. É assim que examina as maneiras pelas quais as sociedades produzem categorias de normalidade e anormalidade e de que forma tais noções são utilizadas para exercer poder e controle sobre os indivíduos que não se enquadram no que é considerado “normal”.

É desse modo que, em seus estudos sobre a história da loucura, Foucault

(1978) aborda a noção de “monstro” no contexto das instituições asilares e das práticas médicas do século XVIII. Ele argumenta que a sociedade construiu uma imagem do louco como um ser monstruoso, excluído e perigoso. O louco, nessa perspectiva, representa uma ameaça à ordem social estabelecida.

Uma noção de monstruosidade também está presente em suas análises sobre a produção do “criminoso” ou “delinquente”. Nas obras “Herculine Barbin: o diário de uma hermafrodita” (1982) e “Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão” (1991), Foucault examina de que maneira as sociedades criam categorias de criminosos “monstros” e de que forma esses rótulos são usados para operações de disciplinamento e controle. O sistema penal, assim como o sistema de saúde mental, é visto como uma tecnologia de poder que utiliza uma noção de monstruosidade para legitimar práticas de exclusão. Outra obra seminal para tal debate é “Vigiar e Punir” (2014). Nela, Foucault analisa a transformação das práticas punitivas ao longo da história, argumentando que a sociedade moderna substituiu o modelo do poder soberano, sustentado em um modelo brutal de punição, por um modelo disciplinar mais sutil, baseado no controle e disciplinamento. A monstruosidade, nesse contexto, não é apenas uma característica comportamental (“a delinquência”), mas também uma construção social de um sujeito produzido como efeito do poder disciplinar (“o delinquente”).

No entanto, nos parece que Foucault vai além da análise do conceito de monstruosidade conceituada como simples estigma social. Ele destaca a noção de monstruosidade, um produto das relações de poder e conhecimento que moldam a percepção do que é considerado normal e aceitável em uma sociedade específica, sendo ela, portanto, uma construção social que serve aos interesses de controle e dominação.

Ao abordar essa noção, Foucault questiona as instituições que perpetuam essas categorias, chamando a atenção para o fato de que a definição do que é monstruoso varia ao longo do tempo e entre diferentes culturas. Tal perspectiva genealógica e arqueológica permite evidenciar as dinâmicas de poder subjacentes à criação e à manutenção das categorias de monstruosidade e daquilo ou daquela(e) que é considerada(o) monstruosa(o).

No caso das travestis e pessoas trans que vivem no país que lidera o ranking de transfeminicídio (BRASIL, 2023), a monstruosidade, para além da produção de uma alteridade radical ou outreridade, tem efeitos biopolíticos ao definir quais vidas são passíveis ou não de luto e de vida (BUTLER, 2015). Em pesquisa anterior em que mapeamos os casos de assassinatos de pessoas LGBTQIA+ noticiados no Estado de Mato Grosso do Sul (OLIVEIRA, ARAUJO, 2020), constatamos que tais homicídios estavam cercados de requintes de crueldade.



Além de eliminar corpos(os) e existências compreendidas(os) como monstruosidades, tratava-se de fazê-lo por meio de uma verdadeira prática de extermínio e despersonalização. Assim,

[...] não é possível ignorarmos o grau de violência que é orientado contra os corpos considerados ininteligíveis: são inúmeras perfurações, golpes, pedradas. Segundo, são atos em partes do corpo que demonstram que as vítimas não tiveram condições de defesa (no geral nas costas). Terceiro, são agressões desferidas em regiões do corpo que são simbolicamente constituintes de nossa “humanização”: a face, o rosto. O grau de violência, a desproporção da força, o motivo fútil e injustificado da agressão, são emblemas de uma masculinidade que não permite a existência da diferença. Antes a deseja aniquilar. Não basta a distância, própria daqueles que não querem o contato, é preciso a eliminação (OLIVEIRA, ARAUJO, 2020, p. 302).

No caso das violências transfóbicas, homofóbicas e lesbofóbicas observamos uma estreita relação entre a abjeção e a(o) corpa(o). Por que será que geralmente, no caso de assassinato de travestis e transexuais, a violência se volta justamente para a parte do corpo que é símbolo de nossa humanidade: - o rosto? Como dissemos anteriormente, não é incomum que o rosto das vítimas passe por um processo de despersonalização, muitas vezes dificultando o seu reconhecimento. Vejamos a notícia abaixo:

No início de 2022, a transexual Cláudia Aparecida Linda, de 40 anos, foi espancada por pai e filho na cidade de Mundo Novo, a 463 km da capital Campo Grande. Segundo a notícia, “a tentativa de homicídio foi motivada por transfobia” (CAMPO GRANDE NEWS, 2022, s/p). Segundo a notícia, a presença de Cláudia teria sido o “motivo” para a prática da violência:

Claudinha e o Sabugo haviam se encontrado antes, em uma lanchonete e [...] o suspeito disse que “ali não era lugar de viado”. Para evitar briga, a transexual foi embora. Mas os dois voltaram a se encontrar na tabacaria e Sabugo teria dito que “não queria viado olhando”. A transexual só retrucou: “Você que está na minha frente”. Sabugo partiu para cima dela, que revidou com garrafada. Claudinha foi embora. O homem foi embora e voltou armado. Testemunhas disseram que ele gritava: “Cadê aquele viado? Vou matar ele”. Em seguida, saiu e emboscou Claudinha, juntamente com o filho, agredindo a pauladas a transexual (CAMPO GRANDE NEWS, 2022, s/p).

De acordo com a mesma notícia, após ser internada em estado grave na UTI (Unidade de Terapia Intensiva) em um hospital de Dourados, Cláudia sobreviveu com sequelas a um traumatismo craniano severo. A presença de corpos tais qual a de Cláudia é ameaçadora à norma. Essas violências tornam-se meios de imposição de silenciamentos simbólicos em que a diferença se institui em alteridade absoluta. Ao rejeitar o que é abjeto, construímos nossa própria

identidade como algo que está em conformidade com as normas sociais. Em análise, Rossi e Becker (2019) apontam que as perfurações, facadas e pedradas distribuídas pela cabeça e pela corpa da vítima explicitam o “funcionamento do extermínio de uma vida nua, desimportante ao Estado ao limite de sua mortificação/eliminação” (ROSSI, BECKER, 2019, p. 163-164). De acordo com o pesquisador e a pesquisadora, os ataques demarcam a espetacularização da violência e também é um exemplo que cria medo e incita suas reproduções.

### **O monstruoso como inteligibilidade normativa dos corpos, a abjeção como antídoto *queer***

Para quem “o monstro” e a monstruosidade são tão ameaçadores? Do que a normatividade deseja se defender? Quais os sentidos que escapam aos seus contínuos investimentos contra as dissidências sexuais e de gênero? (OLIVEIRA, NASCIMENTO, 2023). Se, por um lado, a monstruosidade é resultado dos regimes de saber-poder disciplinares e biopolíticos, por outro, nos interessa evidenciar as artimanhas e as arbitrariedades de tais normatividades.

#### *Cena I – O devir bicha ameaça a normatividade heteropatriarcal*

*Certa vez, em um bar considerado de classe média-alta na cidade de Dourados, um rapaz na fila do caixa me abordou e me ameaçou violentamente. Entre palavras como “viado” e “bicha”, ameaçou me bater enquanto se identificava como “filho de médico”. A minha reação imediata foi a de defesa. Quando ele insinuou que iria me peitar, fiz o mesmo. Destaco que estávamos rodeados de pessoas. Ao meu redor, minhas amigas tentavam me afastar dele e não houve nenhuma outra comoção. É possível que o ambiente escuro e a música alta tenham impedido as pessoas a nossa volta de entenderem com clareza o que estava acontecendo. Após sair do bar e chegar em casa, anotei em meu caderno de campo o episódio e, em destaque, deixei nomes da sociologia e antropologia brasileira que [aprendi] no início do curso de Ciências Sociais.*

*O rapaz que me ameaçou e me perguntou se eu sabia quem ele era seguido de sua resposta “sou filho de médico”, expunha o “reverso lógico-social” (DAMATTA, 1997, p. 84). O antropólogo brasileiro Roberto DaMatta, ao discutir a cidadania brasileira, demonstra como a lei universal x relação pessoal opera em nossa sociedade (Ibidem). A relação pessoal do rapaz com sua família o fez acreditar que, em determinados momentos e com determinadas pessoas, ele está acima da lei. Além da condição econômica familiar, destaca-se o fato de ele ser heterossexual, branco e pertencente à high-class douradense. Essa sua constituição heteroperformativa se viu ameaçada e em necessidade de proteção e de manutenção diante de minha presença-performatividade-resposta transviad@ (BENTO, 2017), o que o levou a me ameaçar e (tentar) confirmar, aos gritos, sua condição (ROSSI, 2023).*

*Cena II – viver a dissidência é experimentar uma trincheira cotidiana*

*Em outra situação, ao andar com amigos em uma das avenidas principais de Dourados, uma caminhonete grande e lotada de homens passou por nós e, em meio a buzinas e dedos apontados para mim, gritavam o nome de Bolsonaro, seguido dos gritos: “[V]amos te matar!”. Novamente, minha performatividade transviad@ (BENTO, 2017) provocava homens que não escondiam seus incômodos ao se depararem comigo. Ambos os momentos reafirmam questões caras à sociedade brasileira e à sociedade sul-mato-grossense. Os dispositivos ser “filho de médico”, “caminhonete” e “bolsonarismo” espetacularizam “a necessidade de afirmar a masculinidade pelo uso da força, pelo abuso de poder, pela violência, pelo sadismo das relações que estabelece e busca estabelecer” (BECKER; OLIVEIRA; MARTINS, 2016, online) (ROSSI, 2023).*

Ambas as cenas destacadas acima atestam que crescer sendo um transviad@ (BENTO, 2017) no Mato Grosso do Sul, Estado anunciado nas mídias como a terra do agronegócio, mas não só, sendo também do patriarcado e da cisheteronormatividade, é um ato de resistência social e política. Resistência esta cotidianamente provada a ferro e fogo pelos requintes de crueldade que ecoam nas provocações diárias contra corpos(os) marcadas(os) por raça, etnia, gênero, sexualidade e classe.

Nas cenas I e II, apresentamos a experiência cotidiana das dissidências sexuais e de gênero em um contexto marcado não apenas pela normatividade, mas pelo privilégio da heterossexualidade compulsória. As intimidações, as ameaças públicas, a violência perpetrada por donos de caminhonetes pelas ruas da cidade, funcionam como uma gramática simbólica de reiteração da heteronormatividade. Mas afinal, do que têm medo aqueles e aquelas que ameaçam as dissidências?

Na obra “A História da Sexualidade: A Vontade de Saber” (Foucault, 2018), o autor discute o controle dos corpos, trazendo à cena o conceito de biopoder, com a centralidade do sexo e da sexualidade. Na transição de um poder soberano que exercia o “direito de apreensão das coisas, do tempo, dos corpos e, finalmente, da vida; culminava com o privilégio de se apoderar da vida para suprimi-la” (Ibidem, p. 146) para um “poder de causar a vida ou devolver a morte [...] um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima a baixo” (Ibidem, p. 149-150), ou seja, os corpos passam a ser gestados por um conjunto de técnicas que controlam as vidas, disciplinando e regulando as populações.

Nesse sentido, o dispositivo da sexualidade age e se torna “parte tão importante dos planos de poder que o discurso sobre a masculinidade e a feminilidade e as técnicas de normatização das identidades sexuais transformaram-se em agentes de controle e padronização da vida” (PRECIADO, 2018, p. 76).

A matriz heterossexual se constitui de fundamentos binários e a separação do feminino ou do masculino se dá não apenas na prática sexual, mas também na busca reiterada por uma coerência entre sexo, gênero, desejo e práticas sexuais (BUTLER, 2013). De acordo com tal modelo, maneiras de identificação com a(s) masculinidade(s) ou feminilidade(s) hegemônica(s) são acessórios indispensáveis para a inteligibilidade normativa dos corpos.

Judith Butler (2017) aponta que somos efeitos da (re)produção performativa, pois, embora um corpo que porte pênis e um que porte vagina tenham ideais heterossexistas já designados (desde o nascimento), é a produção discursiva que resulta no efeito da “identidade”. Existem “padrões reconhecíveis de inteligibilidade do gênero” que serão sustentados pela “coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo e reiterados pela matriz reguladora” (BUTLER, 2017, p. 42). Esta, por sua vez, é cria das instituições do Estado, por exemplo, a medicina e o direito, podendo ainda designar o que pode existir ou não. As repetições das normas reguladoras contribuem para a dada coerência de gênero e sexualidade tão cara a nós, corpos(os) transviados.

A matriz cisheterossexual, conforme definida por Butler, é um sistema social que sustenta e reforça a normatividade de identidades cisgêneras e de orientações sexuais heterossexuais. A autora argumenta que uma sociedade tende a operar com base em uma estrutura binária de gênero (masculino/feminino) e orientação sexual (heterossexualidade), na qual as identidades que se desviam dela são frequentemente estigmatizadas, marginalizadas ou invisibilizadas.

De acordo com o pensamento butleriano, essa matriz é uma construção social e cultural que é continuamente mantida e reforçada por meio de práticas performativas, como o uso da linguagem, de gestos e de outros rituais culturais que reafirmam a identidade de gênero e a orientação sexual dentro das normas preestabelecidas. A teórica chama a atenção para a forma de se imporem as normas de gênero e sexualidade: a partir de uma idade muito precoce, moldando a maneira como as pessoas se percebem e são percebidas pelas outras.

Butler (2013) critica essa matriz cisheterossexual apontando as restrições que recaem às possibilidades de expressão de gênero e sexualidade e marginalizam as(os) corpos(os) que não se enquadram nesses padrões. Defende, portanto, a importância de desconstruir e desestabilizar essas normas, abrindo espaço para uma compreensão mais ampla e inclusiva das performatividades de gênero e das orientações sexuais.

Do mesmo modo, Paul B. Preciado, em sua obra “Manifesto Contrassexual” (2014), problematiza a concepção binária tradicional de gênero, argumentando que as(os) corpos(os) são tecnologias que podem ser moldadas e transformadas. Isso está diretamente relacionado ao debate sobre abjeção, uma vez que ela ocorre

muitas vezes quando as(os) corpos(os) não se enquadram nas normas tradicionais de gênero. Preciado defende a ideia de que não são fixas, mas sim fluidas, e de que a identidade de gênero é uma construção social que pode ser subvertida. Essa visão desafia a abjeção das(os) corpos(os) não conformes.

Mas e o que escapa e excede aos empreendimentos normativos? O que a monstrosidade *queer* teria a oportunizar em relação ao investimento ético-político produtor de uma contraconduta? (OLIVEIRA, NASCIMENTO, 2023). Aqui a abjeção se apresenta como conceito fundamental.

Julia Kristeva, em seu livro “Powers of Horror: An Essay on Abjection” (1982), explora a ideia de que a abjeção se refere ao que é considerado impuro, sujo, repugnante ou estranho pela sociedade. Ela a descreve como a experiência de exclusão visceral e a aversão que temos do que é considerado impuro, nojentoso ou que viola as fronteiras das normas sociais. Isso pode ser aplicado a várias áreas da vida, incluindo a sexualidade, a(o) corpa(o) e a identidade. A abjeção muitas vezes envolve a exclusão de indivíduos ou grupos da sociedade com base em características consideradas “anormais” ou “inaceitáveis”.

Se a abjeção emerge como uma experiência de profunda repulsa quando confrontamos o que está fora dos limites da norma, do aceitável e do familiar, somos interpelados a pensar o que o medo da abjeção pode revelar sobre as fragilidades e arbitrariedades da própria normatividade. Nos termos de Kristeva, ela seria uma resposta a uma ameaça à integridade de si e das fronteiras que estabelecemos para nos definir como indivíduos. Não por acaso, envolve a exclusão do que também é, de alguma forma, uma parte de nós mesmos. A autora nos lembra que consideramos objeto o que é, frequentemente, uma projeção de nossos próprios medos e ansiedades não resolvidos.

Ao nos voltarmos a eventos e vivências em contextos de fronteiras, normatividade e violência constituem figura e fundo para pensarmos as dinâmicas relacionais entre a norma e as diferenças. A violência sobre nossas(os) corpos(os), o controle sobre nossos desejos, o patrulhamento de gênero, o morticínio das dissidências como governo da vida são reveladores dos enquadramentos necropolíticos contemporâneos. Os índices oficiais de violência e morte atestam seu caráter mortífero e efetivo.

Em contrapartida, as vidas que teimam em existir em tais territórios de guerra (MOMBAÇA, 2021) confirmam que tais projetos normativos e de morte estão longe de ter a última palavra. Nessas zonas fronteiriças, às vezes em condições bastante inóspitas, nas quais luta e luto se tornam experiências cotidianas incontornáveis, LGBTQIA+ colocam suas(eus) corpos(os) nas ruas, nos espaços da cidade, nos lugares em que suas(eus) corpos(os) e modos de vida nunca são bem-vindos. Ali, numa resistência cotidiana e muitas vezes silenciosa, tais

corpas(os)-existências questionam as normatividades e fazem frente às máquinas e aos projetos de morte. Trata-se de reconhecer que, “para além da subversão ou captura, pensadas de forma dicotômica, a própria coragem de não abrir mão do seu desejo e inventar-se como si em um mundo marcado pela (cishetero) norma é um ato político” (TONELI, 2015, p. 205).

Nossa experiência com as travestis no contexto prisional e seus projetos de permanecerem em um contexto marcado hegemonicamente por práticas e relações bastante hostis e normativas porque ali podem dar vazão ao uso dos prazeres são reveladores dessas linhas de fuga, dessas zonas que escapam ou transbordam os controles disciplinares, normativos e necrobiopolíticos. Nossas vivências com estudantes LGBTQIA+, indígenas, negros e negras, mulheres nos espaços da Universidade, um espaço historicamente pensado e gerido pelas e para as elites econômicas e políticas (racialmente embranquecidas!) atestam um devir minoritário oportunizado pelas políticas de ação afirmativa que desestabilizam a cisheteronormatividade, o racismo estrutural e institucional e o patriarcado (SATHLER, OLIVEIRA, 2022).

### **Algumas inconclusões**

As violências políticas, institucionais e simbólicas buscam se impor como enquadramento de categorização e conformação das(os) corpas(os) dissidentes e não normativos para a manutenção de uma ordem (re)produtora de exclusões e opressões. Tais processos, sustentados em gênero, sexualidade, identidade de gênero, raça, classe, dentre outros marcadores, tentam inserir a diferença como sinônimo de desigualdade. Se tais processos de violências constituem historicamente a sociedade brasileira (SCHWARCZ, 2019), no Estado de Mato Grosso Sul, marcado por um contexto de fronteiras geográficas, étnicas, raciais, econômicas e simbólicas, além de outras, se tornam ainda mais intensas a partir do capital político e econômico do agronegócio e dos valores conservadores que o sustentam.

Ao nos voltarmos para a produção do “monstro” e das monstruosidades como efeitos de dispositivos de saber-poder, quisemos evidenciar o caráter arbitrário dos regimes de verdade biopolíticos. Ao trazermos para a primeira cena nossas experiências e vivências enquanto homens gays, professores e pesquisadores que vivenciam as violências cotidianas de uma região fronteira, desejamos confrontar a intocabilidade da norma que não ousa dizer de si.

Nesse percurso, a monstruosidade assumida enquanto estética da existência nos oportunizou (re)pensar os antídotos aos projetos de violência e morte. Se numa sociedade marcada e constituída pela violência e pelo autoritarismo todas(os) podem ter suas(eus) corpas(os) e vidas capturadas(os), é importante não esquecermos que, para algumas(ns) (milhares) de corpas(os) atravessadas(os)

por raça, classe, gênero, sexualidade e identidade de gênero, dentre outros marcadores sociais de diferença, a morte se impõe de modo ainda mais acentuado. Nesse enquadre necrobiopolítico, em que se articulam racismo, sexismo, homofobia, transfobia, lesbofobia, misoginia, classismo, algumas(ns) (muitas(os) morrem mais do que outras(os).

Conforme buscamos evidenciar nas cenas que apresentamos ao longo do ensaio, as frases “sou filho de médico”, “Vamos te matar!” e “ali não era lugar de viado” (CAMPO GRANDE NEWS, 2022, s/p), por exemplo, trazem o significado concreto da violência que está disposta a atender a estrutura branca-cisheteropatriarcal. Ao menor sinal de “desvio”, a produção da lógica da exclusão, do terror e até - em muitos casos - da morte. Ao buscar definir por onde pode uma travesti ou uma “bixa” transitar (assim como outros grupos minoritários), a fronteira se estabelece como zona abissal. Por outro lado e, ao mesmo tempo, ao ocupar simultaneamente as zonas inóspitas e ao disputar os espaços das ruas e das cidades, tais corpos(os)-existências-dissidentes revelam que os projetos autoritários-normativos são menos eficazes do que pretendem.

Assim, nosso desafio é não perder de vista as possibilidades de luta, resistência e agenciamento. Se, de acordo com o pensador indígena Ailton Krenak, “tem quinhentos anos que os índios estão resistindo, eu estou preocupado é com os brancos, como que vão fazer para escapar dessa” (KRENAK, 2019, p. 15), é preciso reconhecer que, para vários grupos e milhares de sujeitos, deixar de resistir aos projetos coloniais e de morte não é uma opção (MOMBAÇA, 2021).

Se “o que está em jogo é como resistir ou como desviar das formas de subjetivação sexopolíticas” (PRECIADO, 2011, p. 16), acreditamos que um compromisso ético-político inadiável é o de não perdermos de vista as práticas micropolíticas cotidianas que brotam nas zonas fronteiriças e que são produtoras de heterotopias (FOUCAULT, 2013). Ali onde a morte parece impor-se e onde parece haver apenas dor e luto, a resistência tem sido produzida na contramão da opressão distribuída contra nossas(os) corpos(os), nossas existências. Talvez aí possamos compreender a intensidade da violência desferida cotidianamente contra corpos(os) e existências minoritárias(os). Como nos interpela a ativista transfeminista Jota Mombaça (2021), quem disse que seria fácil? Eles até querem, mas “não vão nos matar agora” (MOMBAÇA, 2021).

Este nosso exercício desprezioso de nomear aquilo que não fala de si (a norma) se instituiu como compromisso ético e político de uma escrita encarnada (ANZALDUA, 2000). Seria possível um pensamento-escrita que brota das fronteiras desvinculado de tal compromisso? Se aquilo que nomeia a(o) outra(o), a diferença, está sob o privilégio da “intocabilidade”, pois é inominável, trata-se de (d)enunciar sua ficcionalidade, de desbaratar sua arbitrariedade, de confrontar

sua vontade de verdade, de implodir seus projetos de morte. Neste percurso crítico, precisamos nos colocar numa posição de escuta e de aprendizado junto àqueles corpos e existências que se forjam cotidianamente nas zonas de guerra para **com** elas(es) “desnaturalizar a sua natureza [das normatividades], quebrar todas as suas réguas e hackear sua informática da dominação” (MOMBAÇA, 2021, 75 – acréscimo nosso).

## Referências Bibliográficas

- ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 8, p. 229-236, 2000.
- BECKER, Simone. 2022. “(Na) mira (d)os processos: entre afetos e (regimes de) verdades” In: DIEHL, Eliana Elisabeth et al. **Antropologias do contemporâneo: uma homenagem a Sônia Weidner Maluf**. Florianópolis, EdUFSC. p. 86-114. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/978-65-5805-059-9>. Acesso em novembro de 2023.
- BENTO, Berenice. **Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos**. Salvador: EDUFBA, 2017.
- BRASIL. **131 pessoas trans foram assassinadas em 2022 no Brasil, aponta dossiê. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania**, 26 jan. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/janeiro/131-pessoas-trans-perderam-a-vida-em-2022-no-brasil-aponta-dossie> Acesso em: 14 nov. 2023.
- BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade**. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- BUTLER, Judith. **Vida Precária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- DAMATTA, Roberto da. **A casa e a rua**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- FOUCAULT, Michel. **Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1991.
- FOUCAULT, Michel. **Herculine Barbin: o diário de uma hermafrodita**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- FOUCAULT, Michel. **História da loucura na idade clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 7ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.



FOUCAULT, Michel. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42<sup>a</sup>. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

JOHNSON, Felipe M., FARIA, Lucas L. Pandemias, profecias e autonomias: os Guarani e Kaiowá contra a COVID-19. **Cadernos De Campo** (São Paulo - 1991), nº 29 (supl), 2020. p. 42-52. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v29isuplp42-52>. Acesso nov. 2023.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRISTEVA, Julia. **Powers of Horror: an essay on abjection**. New York: Columbia University Press, 1982.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 80 p. 2018.

MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

OLIVEIRA, Esmael Alves de; ARAUJO, Jow O. Marcas necropolíticas sobre corpos dissidentes em Mato Grosso do Sul (MS). **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 7, p. 295-306, 2020.

OLIVEIRA, Esmael Alves de; NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. Por uma (Est)Ética da monstruosidade Queer: uma análise indisciplinada do filme Todos estão falando sobre o Jamie. **Revista do Programa de Pós Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG**, v. 3, p. 91-116, 2023.

PELÚCIO, Larissa; DUQUE, Tiago. “Cancelando” o cuier. Contemporânea: Revista de Sociologia da Ufscar, v. 10 n. 1 (2020): Janeiro - Abril de 2020. Disponível em: “Cancelando” o cuier / Queer call-out | **Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar**. Acesso em outubro de 2023.

PRECIADO, Beatriz. **Manifesto contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual**. São Paulo: N1 edições, 2014.

PRECIADO, Beatriz. Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”. **Revista Estudos Feministas** [online]. 2011, v. 19, n. 1 [Acessado 14 Novembro 2023], pp. 11-20. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000100002>>. Epub 18 Maio 2011. ISSN 1806-9584. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000100002>.

PRECIADO, Paul B. **Eu Sou o Monstro que Vos Fala**. Tradução de Sara Wag-

ner York. **Cadernos PET Filosofia, Curitiba, v.22, n.1, 2021 (2022), pp. 278-331.** <http://dx.doi.org/10.5380/petfilo.v22i1.88248>. Acesso em outubro de 2023.

PRECIADO, Paul B. **Um Apartamento em Urano.** Rio de Janeiro: ZAHAR, 2020.

ROSSI, João V.; BECKER, Simone. “Humano que não se pode consertar”: a necropolítica dos corpos femininos. **Revista Ñanduty**, v. 7, nº 10, 2019. p. 159-174. Disponível em: <https://doi.org/10.30612/nty.v7i10.10305>. Acesso em novembro de 2023.

SATHLER, Conrado; OLIVEIRA, Esmael Alves de. Um currículo da/na experiência: formação profissional em Psicologia, docência e resistências ético-políticas. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 22, p. 1-22, 2022. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v22.2155>.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro.** São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2019.

TONELI, Maria Juracy Filgueiras. Sujeito contemporâneo e as sexualidades “desviantes”: continuando o debate. In: In: LIMA, Aluisio; ANTUNES, Deborah; CALEGARE, Marcelo (Orgs). **A Psicologia Social e os atuais desafios ético-políticos no Brasil.** Porto Alegre: ABRAPSO, 2015. p. 191-207.



# EDUCAÇÃO ESCOLAR GUARANI/KAIOWÁ NAS FRONTEIRAS DE MATO GROSSO DO SUL

*Rodrigo Novais de Menezes<sup>1</sup>*

*Noêmia dos Santos Pereira Moura<sup>2</sup>*

## **Introdução**

Refletir sobre a educação escolar indígena no Território Etnoeducacional Cone Sul é desafiante. A modalidade foi criada recentemente pelo estado brasileiro e a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) acolheu a demanda do Movimento dos Professores e Lideranças Guarani e Kaiowá (MPGK) para construir em parceria com os indígenas e com outras instituições o curso de graduação - Licenciatura Intercultural Indígena, em 2006. Denominada Licenciatura Intercultural Teko Arandu (Viver com Sabedoria), a licenciatura deu continuidade a formação de professoras e professores Guarani e Kaiowá oriundos do curso em nível médio Magistério Intercultural Indígena Ára Verá (Espaço/Tempo Iluminado), que é coordenado pela Secretaria de Estado de Educação (SED/MS). Nosso olhar sobre o tema parte da vivência empírica e teórica, uma vez que atuamos como professores na licenciatura intercultural da UFGD em períodos diferentes e continuamos acompanhando o curso através de nossas pesquisas.

No capítulo em tela, nos propomos a definir melhor o que entendemos por educação escolar indígena no âmbito de disputas e conquistas dos marcos legais do Estado brasileiro; em seguida, vamos situar esses debates diante de uma realidade social pluricultural, informando de qual cultura e etnia estamos falando para efetivamente termos um modelo de educação escolar que imploda o caráter colonial/moderno/racional que contribuiu para o processo de apagamento desses povos originários; e, por último vamos evidenciar os cursos de formação em nível médio e superior do etno território Cone Sul, a partir do município de Dourados/MS, através das elaborações dos intelectuais kaiowá e guarani. Nossa perspectiva

---

1 Mestre em Antropologia. Professor substituto da Licenciatura em Educação de Campo (UFGD). e-Mail: rodrigonovais-m@hotmail.com.

2 Doutora em Ciências sociais (UNICAMP). Professora associada e docente no curso de Ciências Sociais e no Mestrado em Antropologia da Universidade Federal da Grande Dourados. e-Mail: noemiamoura@ufgd.edu.br.

analítica é intercultural crítica e vamos realçar a formação dos egressos dos cursos de formação específica, pois têm o compromisso com os princípios de escolas indígenas específicas, diferenciadas, interculturais, bilíngues e comunitárias, diferentemente das formações dos cursos que atendem o público estudantil em geral.

Aqui da região em que a UFGD atua, de onde falamos, as etnias Guarani, Kaiowá e Terena, sofrem intensos e violentos ataques denunciados cotidianamente pela Aty Guasu (Grande Assembleia Kaiowá/Guarani) e pelos parceiros dos movimentos indígenas no Brasil e no exterior. Todo ano o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) publica o Mapa da Violência contra os Povos Indígenas no Brasil. Vivemos no âmago de conflitos agrários que aceleram o genocídio indígena e deslegitimam a diversidade étnico-cultural enquanto patrimônio local, regional e nacional.

Nesse cenário, é importante acentuar que vemos os cursos de formação de professores Kaiowá e Guarani enquanto espaços de resistência perpassados pela espiritualidade desses povos e pela articulação política no Etnoterritório Conesul. Na universidade, jovens e lideranças guarani e kaiowá se encontram e atualizam as informações sobre todo o território indígena das etnias e se conectam com outros jovens e lideranças em nível nacional, tecendo redes múltiplas de relações estudantis, políticas, interétnicas e outras. A Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) coloca a UFGD na situação de fronteira intercultural, além de estar na fronteira territorial com outros países.

Longe de esgotar o assunto, a proposta deste texto é jogar luz sobre o curso do processo de construção das Escolas Indígenas Guarani e Kaiowá no TEE Cone Sul e provocar algumas inquietações a partir das experiências profissionais, acadêmicas e pessoais de quem o escreve a quatro mãos.

## **O protagonismo guarani e kaiowá nas escolas indígenas no TEE Cone Sul**

É pensando a Escola como palco do encontro das diferenças culturais e do desenhar cotidiano das fronteiras culturais e simbólicas que situamos algumas provocações sobre o tema da educação escolar indígena. A escola como instrumento de dominação ideológica (ALTHUSSER, 1985) foi introduzida pelo colonizador branco, que por muitas décadas a utilizou como instrumento de dominação ideológica, opressão e aculturação. Desde o princípio do Brasil República, na virada do século XIX para o XX, os governos impulsionaram o processo civilizatório com a pretensão de homogeneizar e “melhorar” a população brasileira, transformando os diferentes povos indígenas em massa trabalhadora, através da política conduzida inicialmente pelo Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN) e depois pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

A escola foi, desde o século XVI, um dos instrumentos de “domesticação” dos “primitivos”, que precisavam “evoluir” e, portanto, violentou desde então, os saberes, os seres e as formas de organização das etnias. Precisamente, por não valorizar a cultura e as línguas nativas existentes, os diferentes governos impuseram valores que nunca realçaram as organizações tradicionais dos povos indígenas. Assim foi por mais de quatro séculos e ainda continua sendo mesmo em menor escala, até que entre as décadas de 1960-70, começa a se esboçar no seio do movimento indígena brasileiro em formação, alternativas de educação escolar pensadas e planejadas com os indígenas, realçando a educação em língua materna e se aproximando dos conhecimentos indígenas de cada etnia.

Nascia a utopia das escolas indígenas, cujo papel seria valorizar as línguas maternas (bilíngues), voltadas para o diálogo entre os conhecimentos de cada etnia e os conhecimentos escolares da sociedade nacional (intercultural e específica). Iniciava-se o processo de ruptura do paradigma da escola para índios, ao qual se contrapunha o modelo de uma Escola Indígena, pensada, organizada e administrada por Professores e Professoras Indígenas. As parcerias de indígenas e não indígenas foram acontecendo em diversos estados brasileiros e aos poucos se somaram, construindo redes em níveis regional e nacional.

Os movimentos indígenas trouxeram à baila, mobilizações, reivindicações e debates internos das aldeias que iam se introduzindo na cena pública, denunciando a “educação para os índios”, que tinha como propósito a integração compulsória dos mesmos à sociedade nacional, provocando o abandono da cultura tradicional. Em consonância, iam apontando novos caminhos de uma “educação dos indígenas”.

Toda essa discussão e, posteriormente, os projetos alternativos de entidades como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a Operação Anchieta, entre outras, atuavam em parceria com as lideranças Kaiowá e Guarani no Estado de Mato Grosso (ROSSATO, 2002). Nas décadas de 1980-90, os movimentos indígenas conquistaram seus direitos constitucionais na Carta Magna de 1988, dentre os mesmos a modalidade educacional específica e diferenciada. Na virada do século XX para o XXI os estudantes Kaiowá e Guarani e muitos outros indígenas das mais de 300 etnias, chegam às universidades para cursar a graduação e a pós-graduação, produzindo uma grande virada epistêmica (BANIWA, 2019).

Paralelamente, a construção física e curricular das escolas indígenas e dos novos arranjos territoriais, os movimentos indígenas pautavam uma formação diferenciada para a nova categoria de Professores Indígenas. Iniciava-se uma nova caminhada (*ogwata pياهو*) para os Kaiowá e Guarani no Mato Grosso do Sul (MS). Com os pesquisadores e pesquisadoras Kaiowá e Guarani chegaram às universidades os conhecimentos indígenas e suas bandeiras. Chegaram junto

as críticas e as proposições para uma educação escolar diferenciada e específica nas monografias e teses indígenas.

A Professora Guarani Teodora de Souza (2013), uma das protagonistas do processo, menciona que a educação escolar serviu como instrumento de dominação e de apagamento das diferenças, com vistas no projeto nacional de assimilação dos povos indígenas

E todas as ações, principalmente a educação, estiveram atreladas a esse objetivo histórico de catequizar, amansar, docilizar e civilizar índios, no processo de assimilação e integração à sociedade nacional. Supõe-se que, ao pretender “amansar”, é porque os índios eram vistos, ou melhor, considerados pelos europeus como “selvagens”, “bravos” ou “não civilizados”. Daí o processo de assimilação e de integração dos povos indígenas à sociedade nacional, objetivando “civilizar” (SOUZA, 2013. p. 54).

Historiciza a pesquisadora, que somente com a conquista dos direitos indígenas na Constituição Federal de 1988, liderada pelo movimento indígena no Brasil e seus parceiros, o governo federal, reconheceu a sociedade brasileira como pluricultural, bem como a organização social, os costumes, as línguas, as crenças e as tradições de cada povo indígena. No campo educacional, o Ministério da Educação assegurou uma educação escolar que possibilita às comunidades indígenas a valorização de suas línguas maternas e seus processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 é reconhecida pelas lideranças indígenas como um marco, no que tange aos direitos indígenas, pois rompeu com a visão integracionista e tutelar, reconheceu o direito à diferença e a capacidade dos indígenas de gerir, suas comunidades e organizações. Em complementação, a Carta Magna atribui ao Ministério Público o papel de garantir os direitos indígenas. No entanto, sabemos que os avanços, mesmo sendo significativos, ainda não são compartilhados por todos os indígenas no país. Existem muitos obstáculos a superar, mas não é nossa intenção abordar tal assunto aqui.

Assim, tanto a Constituição, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e outros documentos posteriores são importantes, pois respaldam as reivindicações, consolidando os direitos mais específicos da educação escolar indígena no país. Nesse sentido, de acordo com Eliel Benites, pesquisador kaiowá “(...) a escola foi sendo construída como um espaço onde podem ser reforçados os conhecimentos tradicionais e a formulação de projeto de futuro” (BENITES, 2014, p. 83). Nesse contexto, o papel do Professor Indígena é produzir e desenvolver o currículo específico e intercultural, coordenar e dirigir cada Escola Indígena, em diálogo com os sistemas de ensino.

Eliel Benites (2014), formado pelo normal médio Ára Verá e pela licenciatura Teko Arandu, professor e coordenador concursado da Escola Nhandejara

Polo, da Reserva Te'Yikue da Terra Indígena Caarapó, professor, coordenador da licenciatura intercultural indígena e ex-diretor da FAIND, narra sua trajetória estudantil e profissional, transversalizadas pela formação político-cultural nos movimentos indígenas. Enquanto professor indígena, destaca as dificuldades em compor e construir no coletivo a Escola Nhandejara Pólo. Realça a importância de seu envolvimento no movimento dos Professores Guarani e Kaiowá e na Aty Guasu, que o constituíram um sujeito intercultural. Reitera que na caminhada de formação foi criando vínculos e aglutinando conhecimentos com as lideranças de vários territórios tradicionais de seu povo.

Segundo o pesquisador kaiowá, toda lógica, modelo, perspectiva de vida e concepções adquiridas na escolarização dos *karai* (brancos) até o final do ensino médio, foram sendo desconstruídas nos cursos de formação específicos e a espiritualidade e a cosmologia tradicional adquirida com seus avós se tornaram mais fortes (BENITES, 2014).

Os Kaiowá e Guarani, nesta relação colonial, são inventados ou reinventados no contexto das experiências e histórias marcadas pela colonialidade. A colonialidade subalterniza, invade o imaginário do outro, ocidentaliza-o. Assim, as subjetividades indígenas kaiowá e guarani foram produzidas no embate entre os seus saberes, considerados legítimos em sua cultura, e as ações colonizadoras que, no intuito de civilizar, promoveram a imposição de valores, de conhecimentos, de espiritualidade/ancestralidade, concepções de mundo e do bem viver, opostos ao jeito de ser e de viver dos povos indígenas (BENITES, 2014 p.71).

O autor em destaque, aponta para o desafio colocado para o professor indígena, mediador dos conhecimentos não indígenas e dos conhecimentos tradicionais. Avalia que mesmo com toda a proposta de educação diferenciada e as práticas educativas vinculadas a aspectos culturais Guarani Kaiowá, continuam persistindo as dificuldades de construção do diálogo intercultural. O processo de descolonizar as mentes e as práticas se constitui em um grande esforço dos professores indígenas. Os professores kaiowá e guarani “(...) ainda se movem dentro do sistema tradicional de educação colonizador e homogeneizador, a partir do qual foi construída a sua identidade” (BENITES, 2014, p.127).

Nesse mesmo sentido, a professora e pesquisadora kaiowá Elda Vasques Aquino (2012), ex-diretora da escola indígena da Reserva Sassoró e ex-vereadora no município de Tacuru, realça em sua pesquisa de mestrado, que as crianças Guarani Kaiowá possuem agenciamentos e processos de aprendizagem próprios e são sujeitos que transitam entre as realidades de seu mundo e do mundo dos não indígenas, se apropriando e ressignificando os elementos culturais do Outro, conforme suas necessidades. “As crianças têm seu processo de aprendizagem e socialização através da seiva da “mãe-terra”, que os alimentará para



ingerir a grande sabedoria tradicional” (AQUINO, 2012, p.50).

Para a pesquisadora Elda Aquino, a criança indígena da Reserva de Satoró, se constitui enquanto sujeito ativo e participa das atividades e da rotina de sua comunidade, nas reuniões da comunidade, na roça, nos rituais religiosos. Nesse processo, vai adquirindo os saberes tradicionais vivenciados no cotidiano da família, da comunidade e das casas de rezas com os líderes religiosos *ñanderu* e *ñandesy*.

Um questionamento que pode ser feito quando nos debruçamos sobre a dissertação de Elda Aquino é se frequentar a escola provoca uma descontinuidade dos processos próprios de aprendizagem das crianças Guarani e Kaiowá. A autora destaca que é na escola que as crianças se apercebem na fronteira de dois mundos diferentes - o mundo da aldeia que é o do conhecimento tradicional e o mundo da cidade que é o da escola não indígena e do conhecimento sistematizado pelos não indígenas (AQUINO, 2012). Em sua análise, enquanto mediadores de mundos e em constante negociação para sobreviver etnicamente, os estudantes indígenas agenciam elementos culturais e epistêmicos de seus conhecimentos tradicionais e dos outros não-indígenas. E é nessa relação de negociações e tensionamentos das identidades étnicas que coexistem as diferentes pedagogias e a modalidade da educação escolar indígena. Muitos esforços e disputas materiais, simbólicas e epistemológicas são necessárias no interior das escolas indígenas para perpetuar a continuidade dos processos próprios de aprendizagem dos grupos étnicos.

As crianças aprendem no cotidiano do próprio meio e também no entorno onde vivem. Os conteúdos no meio aprendido se transformam em uma ciência quando elas vão para escola, esses conteúdos não deveriam ser fragmentados o ensino tradicional do ensino trabalhado na escola, já que se entende pelo nome de Educação Escolar Indígena. O ensino aconteceria de acordo com o processo próprio de aprendizagem, se fala no diferenciado, mas as escolas indígenas continuam obedecendo à educação de quinhentos e onze anos que veio de outro continente (AQUINO, 2012, p.113).

A educação escolar indígena, calcada na alteridade radical, no reconhecimento da pluralidade de saberes e de mundos e nas trocas interculturais, ainda não é uma realidade das escolas indígenas como bem apontam Elda Aquino (2012), Teodora Souza (2013) e Eliel Benites (2014), mas está em construção.

## As escolas indígenas guarani kaiowá como fronteiras interculturais

Atualmente, vivem no estado de Mato Grosso do Sul 116,3 mil pessoas que se auto reconhecem indígenas, das quais mais ou menos 70 mil vivem em terras indígenas e as demais em outras situações fundiárias (cidades, fazendas e outros) (BRASIL, 2022). Há uma variedade de situações fundiárias de territórios guarani e kaiowá, que vão desde os acampamentos, desprovidos da assistência de políticas públicas, às terras indígenas que passaram por todo o processo de reconhecimento e registro cartorial.

No campo da educação escolar indígena a unidade federativa está dividida nos territórios etnoeducacionais Cone Sul e Povos do Pantanal (BRASIL, 2009). O TEE Cone Sul é majoritariamente composto pelas etnias Guarani Kaiowá e Guarani Nhandewa. No TEE Povos do Pantanal estão as demais etnias - Terena, Kinikinau, Guató, Ofayé, Atikum, Kadiwéu, Chamacoco, Ayoreo e os Camba na fronteira Brasil-Bolívia. A educação escolar ocidental muito se difere dos modelos de educação indígena Guarani, Kaiowá, Terena e outras, conforme vimos acima.

A educação escolar indígena é fruto de muita luta e resistência dos povos originários na busca por reconhecimento étnico e garantia do direito ao processo de educação escolar específico e diferenciado, conforme seus *modus vivendi*. Mesmo entre grupos étnicos do mesmo povo, podem existir diferentes propostas epistemológicas na constituição da escola indígena. Aspectos tais como a formação específica e/ou universal do corpo docente e o envolvimento ou não dos professores e professoras nos movimentos indígenas, que reivindicam o reconhecimento dos territórios tradicionais podem alterar o modelo da escola indígena que será construída em cada agrupamento humano. Também, a situação fundiária de cada grupo étnico, determina se o coletivo terá ou não direito à escola indígena. Aqueles que têm terras indígenas registradas, muito provavelmente terão mais força política para reivindicar uma política educacional específica do que aquele coletivo que está na fase primária de identificação de seu território.

Na concepção do pesquisador Eliel Benites (2014, p. 22), a escola indígena é um lugar de encontro na fronteira entre mundos antagônicos. “[...] Seu papel seria a intermediação das negociações desses mundos, o espaço de possibilidade de “teatralizar” o Teko Marangatu (a espiritualidade tradicional) em outros contextos” (BENITES, 2014, p. 22).

A pesquisadora Clarice Cohn (2005, p. 333) destaca que “sempre que alunos e professores indígenas se encontram em sala de aula, a cultura indígena se faz presente”. Ou seja, vivencia-se a cultura à medida que se colocam juntos sujeitos de um mesmo povo, pois se cria a situação histórica para evidenciar conhecimentos, posturas, gestos, comunicação oral na língua materna, valores, entre

outras simbologias. Isso é perceptível nas elaborações do pesquisador Eliel Benites (2014), quando está refletindo sobre como trazer os conhecimentos culturais para a escola sem neutralizá-los na sala de aula ou em caixinhas disciplinares.

Os professores e professoras, intelectuais indígenas, vêm nos mostrando o caráter funcional da prática intercultural, que nada transforma, somente adapta, submete e silencia as diferenças culturais ao modelo ocidental. Como bem demonstra a professora Elda Aquino (2012) em sua dissertação de mestrado, na qual observa e reflete criticamente uma das atividades da disciplina de arte aplicada às crianças por uma professora indígena que, na sua avaliação, em nada representava o modo de ser guarani e kaiowá.

Isso me deixou muito revoltada por eu ser professora e sei que os objetivos da escola é trabalhar o diferente e nesse trabalho não vi nenhuma diferença, sendo que a professora é indígena numa escola indígena e está trabalhando totalmente fora do contexto da realidade da criança. Não deveria ser essa atividade e a partir da experiência de cada criança que o processo próprio de aprendizagem vai acontecendo. Isso tornará o trabalho e aprendizagem tanto do professor e da criança muito mais fácil o seu aprender sistematizado (AQUINO, 2012, p.113).

Diante disso, é necessário diferenciar a interculturalidade funcional da interculturalidade crítica, para sinalizar uma saída da emboscada dessas discussões no âmbito das escolas indígenas. A interculturalidade crítica proposta por Tubino (2005) e Walsh (2009) é um instrumental analítico para se pensar os diálogos e as trocas interculturais no intuito de garantir uma educação escolar indígena efetiva que horizontalize os conhecimentos indígenas e não indígenas, ao invés de hierarquizá-los. É uma postura que explicita o ato de educar como um ato político comprometido com a descolonização das mentes, do ser e do saber e comprometido com a transformação social.

(...) a interculturalidade [crítica] passa a ser entendida como uma ferramenta, como um processo e projeto que se constrói a partir das gentes – e como demanda da subalternidade –, em contraste à funcional, que se exerce a partir de cima. Aponta e requer a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver distintas (Walsh, 2009, p.4).

O processo de descolonização promove a interculturalidade crítica e o reconhecimento de outras epistemologias que perpassam a vida social e escolar, coloca em xeque os ideais nocivos do projeto da modernidade/colonialidade. Entretanto, não parece ser uma tarefa fácil de operacionalizar, ainda mais diante da complexidade e diversidade das realidades das escolas indígenas guarani e kaiowá no TEE Cone Sul. Corre-se um grande risco de continuar reproduzindo essa educação colonial nas escolas indígenas.

O paradigma da interculturalidade crítica se opõe a centralidade do pensamento eurocêntrico/colonizador, cuja sobrevivência pressupõe o racismo epistêmico (GROSFOGUEL, 2007), a colonialidade do saber e o racismo cultural ou a colonialidade do ser (LANDER, 2005). Nessa vertente, Candau (2009, p. 4) propõe que se questione as diferenças e desigualdades impostas ao longo da história, e que os sujeitos “sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos sócio-culturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados”.

A pesquisadora Catherine Walsh (2007), propõe ser interculturalidade crítica uma lógica de pensamento para conhecer os modelos e estruturas da colonialidade, sob a qual constrói conhecimentos, relações e ações no mundo, descolonizando e transgredindo as estruturas do paradigma “universal” dominante.

[...] na medida em que parte da diferença colonial e, mais ainda, de uma posição de exterioridade, não se fixa nela, mas trabalha para transgredir as fronteiras do que é hegemônico, interior e subalternizado. [...] a lógica da interculturalidade compromete um conhecimento e um pensamento que não estão isolados dos paradigmas ou estruturas dominantes; por necessidade (e como resultado do processo de colonialidade), essa lógica “conhece” esses paradigmas e estruturas (WALSH, 2007, p. 47). [tradução nossa]

Em suas dissertações e teses, os Guarani e Kaiowá elaboram avaliações sobre o processo de luta de seus povos e defendem a recuperação dos territórios tradicionais (*tekoha*) e a apropriação e ressignificação da escola, entre outras pautas. Os autores apresentam o marco divisor da escolarização determinada e civilizadora e da escolarização autodeterminada, que se estabelece dentro do paradigma da interculturalidade crítica que contém a decolonialidade do ser, do poder e do saber (LANDER, 2005; CASTRO-GÓMEZ e GROSFOGUEL, 2007). É determinante no paradigma da interculturalidade crítica, que acredite-se, tal como proposto por Porto-Gonçalves (2005, p. 3), que “O pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida”.

Tonico Benites (2009), revela o caráter tutelar e assujeitado das “escolas para índios” assentadas pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e depois assumidas pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em parceria e consonância com a Missão Evangélica Caiuá (MEC) até a década de 1980. “É relevante salientar que esta política educacional tinha como objetivo principal o de evangelizar e civilizar os índios [...] buscando dessa forma extinguir a sua identidade étnica”. Salienta que teve sua formação escolar nessa perspectiva e aponta a formação política dos movimentos indígenas, enquanto desconstrutora da ideologia etnocêntrica.

O professor kaiowá Eliel Benites (2014), realça a luta interna que travou para fortalecer seu espírito kaiowá e guarani, destacando a formação nos

movimentos indígenas e nos cursos de formação específica para professores – Magistério Intercultural Indígena Ára Verá (1999) e Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu (2006). Apresenta essas formações enquanto espaços de desocultação de sua identidade indígena, nos dois trechos destacados.

Neste Movimento [...] os diálogos que se realizavam nos Encontros dos Professores e Aty Guasu me encantavam [...] Estes encontros foram momentos importantes, porque conversando e ouvindo os companheiros que já estavam há mais tempo nesta luta, instigou-me a necessidade de “ouvir”. Comecei, então, a desconstruir as lógicas, os modelos, as perspectivas de vida que tinha construído a partir da minha escolarização anterior e as concepções que tinha sobre a vida. A religião e toda cosmologia tradicional que tinha aprendido com meus avós, que até então estavam escondidas, vieram aflorar e se fortalecer em mim. [...] Via que todos os elementos da minha cultura eram como coisas negativas, ruins, uma deformação. Mas com o envolvimento na luta dos professores indígena, comecei a fortalecer o espírito kaiowá e guarani (BENITES, 2014, p. 18-19).

Consideramos essas dissertações enquanto elaborações de sujeitos interculturais, que refletem sobre suas trajetórias em uma outra chave de leitura epistemológica de cunho intercultural crítico (CANDAU; RUSSO, 2010), atravessada pela permanente negociação entre conhecimentos distintos e, muitas vezes, controversos. Ao mesmo tempo que são nossas fontes documentais, expressam para seus autores e autoras experiências de coexistência em mundos cujas cosmologias e cosmovisões são muito distantes. O papel de mediador entre mundos diversos é, provavelmente, muito complexo e confuso para as lideranças guarani kaiowá.

### **Os cursos de formação interculturais e específicos no tekoha guarani kaiowá**

Na vivência com professores e professoras kaiowá guarani egressos das quatro primeiras turmas e das atuais em formação, somado às pesquisas desenvolvidas e orientadas, é possível afirmar que a licenciatura passou por muitas alterações para “caber no sistema acadêmico da UFGD” e na rotina dos professores e professoras formadoras, que aqui vamos denominar de processo de institucionalização do curso, que nasceu como um projeto e que foi incorporado ao rol de cursos regulares da universidade. Talvez, possamos afirmar que temos outro projeto de formação de professores e professoras guarani kaiowá, que se encaixa na universidade, apesar da permanência da organização curricular calçada sob os eixos centrais - *tekoha*, *teko* e *ñe'e* a continuidade de seu desenho curricular na metodologia da alternância. Contudo, há um discurso recorrente ao longo de sua existência, que o avalia como um curso de alto custo e que o coloca

em constante alerta sobre o seu custeio e existência a cada ano, principalmente na conjuntura atual de cortes orçamentários das universidades federais.

Iane Souza (2018), que realizou sua pesquisa de mestrado em antropologia sobre a Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, evidencia a natureza intercultural, específica, diferenciada e bilíngue do curso, que compõe a Faculdade Intercultural Indígena da UFGD (FAIND/UFGD). A faculdade foi uma resposta da UFGD ao Movimento de Professores e Lideranças Guarani Kaiowá (MPGK), que reivindicou um espaço específico para a formação em nível superior e na pós-graduação para as etnias indígenas. Inicialmente, em 2012, a faculdade começou com o Teko Arandu fechado para as duas etnias e depois aprovou o curso de educação do campo para os camponeses e outras etnias indígenas. Atualmente, a licenciatura do campo é composta majoritariamente por estudantes guarani kaiowá, embora não seja específica para estes povos.

Conforme nossa experiência na UFGD, inclusive atuando na coordenação, o curso-projeto da licenciatura indígena se iniciou no ano de 2006, vinculado à Faculdade de Educação da UFGD. A gestão do curso era muito complexa, pois a direção e a coordenação tinham que estabelecer a negociação direta com outras instituições (prefeituras, secretarias municipais de educação, secretaria estadual de educação, Funai, universidades), organizações indígenas (MPGK e Aty Guasu), organizações da sociedade civil (Conselho Indigenista Missionário). Cada interlocutor era responsável por uma parte da logística para o funcionamento do curso.

A Funai fazia parte do transporte dos professores, em parceria com algumas secretarias municipais de educação, que custeavam o transporte e a hospedagem de seus professores, que faziam a formação em serviço. Atuavam como professores durante o ano letivo e nas férias cursavam a licenciatura intercultural indígena. A secretaria de educação do estado cedia professores para acompanhar as etapas presenciais na UFGD (tempo universidade) e as atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas nas aldeias (tempo comunidade).

A Universidade Dom Bosco cedia alguns professores para lecionar nas etapas realizadas na UFGD. Vinham também professores convidados da UFMS, que se voluntariaram, pois desenvolviam pesquisas com os povos kaiowá guarani. As noites políticas e culturais, que enriqueciam o currículo específico, diferenciado e intercultural, recebiam as organizações da sociedade civil convidadas, que traziam contribuições sobre a conjuntura da política indigenista e indígena no país e participavam de rituais culturais. O Ministério Público era convidado permanente das noites políticas.

A cada etapa, havia uma reunião preparatória que contava com a participação da Comissão Interinstitucional, composta por representantes das entidades

acima mencionadas. A demanda de tarefas pré-etapa no tempo-universidade era muito grande. Além da direção atender a faculdade e seus cursos de graduação e pós-graduação, tinha que administrar o curso de licenciatura indígena com todas as suas exigências. Passada a etapa na universidade, todo o esforço se voltava para a organização do calendário de viagens das professoras cedidas pela secretaria estadual de educação para atender e acompanhar o desenvolvimento das atividades no tempo comunidade. As viagens eram realizadas, em sua maioria, com os professores do curso de magistério intercultural indígena Ára Verá, que envolvia a negociação com direções e coordenações da esfera estadual. A coordenação da licenciatura tinha que negociar as caronas solidárias entre as duas instituições, o que demandava muito tempo e relações diplomáticas. A logística era de fato extenuante para professores e coordenações, que ficavam envolvidos o tempo todo com as demandas da licenciatura.

A parceria com a secretaria estadual de educação era uma demanda do movimento de professores indígenas, que entendia que as formações se complementavam, mesmo estando situadas em diferentes esferas. Para o MPGK, “o Teko Arandu era filho do Ára Verá” e os estudantes vindos de vários territórios indígenas precisavam se manter em contato na cidade de Dourados. Nas duas primeiras turmas, as noites políticas e culturais eram realizadas em parceria pelos cursos. E, por alguns anos, as etapas dos cursos na cidade de Dourados, aconteciam no mesmo período (MOURA; MILITÃO, 2020). Outros aspectos eram semelhantes entre os cursos, como descreveremos a seguir.

Os candidatos e candidatas aos cursos precisavam ter o aval das lideranças de sua comunidade para participar da formação. Na primeira turma do Magistério Ára Verá, as lideranças convidavam os participantes entre os jovens que se destacavam, como narra em sua dissertação de mestrado o professor e pesquisador Lídio Ramires, da Reserva Te’Yikê, do município de Caarapó. “Numa tarde, o vice-capitão José Veron me chamou na casa dele para conversar, dizendo que tinha uma vaga pra mim fazer o curso para ser professor (...)”. (RAMIRES, 2016, p.22) Com a adesão à turma de 1999, o professor iniciou sua carreira educacional e continuou sua formação em nível de graduação e pós-graduação. Naquela conjuntura, não era preciso que o escolhido tivesse concluído o ensino fundamental, mas que tivesse o compromisso de concluir o magistério e abraçar a educação escolar indígena (RAMIRES, 2016, p. 23).

A primeira turma do Ára Verá se tornou referência para as demais turmas, pois deu o pontapé na construção da educação escolar indígena no estado de Mato Grosso do Sul. Era composta de estudantes kaiowá e guarani de várias aldeias e de parentelas também muito diversas, que se encontravam na “Capela”, no município de Dourados, para estudar e discutir os conteúdos, metodologias

e material didático, Ao retornar para sua aldeia, levavam atividades para suas comunidades, nas quais atuavam como professores e professoras em formação. Nas escolas das aldeias os professores mais experientes discutiam, estudavam e planejavam as aulas com os que tinham menos vivência escolar (Idem).

Foi essa turma que reivindicou a formação em nível superior, após elaborar o projeto pedagógico do curso de Licenciatura Intercultural Indígena que desejava cursar em diálogo com a equipe formadora do magistério indígena. Na UFGD, a primeira turma da licenciatura egressa do magistério indígena fez o mesmo percurso de construir os temas de debate e estudo nas áreas de conhecimento de linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Não havia material didático específico, mas formadores conscientes do protagonismo das lideranças guarani e kaiowá ali presentes, que ao mesmo tempo que se formavam nos cursos específicos, implantaram a educação escolar indígena em suas aldeias e construíam os cursos de formação para as próximas turmas de professores guarani kaiowá. Todas as pessoas envolvidas no processo de construção das escolas indígenas, nas aldeias e nos cursos de formação (Magistério Ára Verá e Licenciatura Teko Arandu) estavam em formação. Não tinha nada pronto. Tudo se construía a partir do diálogo e da troca de conhecimentos entre as lideranças guarani e kaiowá e seus formadores e formadoras.

Os cursos foram organizados para acontecer na modalidade da alternância, uma etapa ocorria na “Capela”, tanto o magistério como a licenciatura, e outra etapa nas comunidades indígenas guarani e kaiowá, onde residiam os cursistas. O perfil pretendido para os egressos era de professor pesquisador comprometido com suas comunidades. Embora, cada curso estivesse vinculado a esferas de poder e instituições distintas eram tidos como uma continuidade formativa pelas lideranças guarani kaiowá. Os eixos formativos estavam assentados sob a mesma base - tekoha, teko e ñe ê. Os critérios étnicos continuam prevalecendo e os candidatos precisam ser falantes de guarani e se autoconhecer guarani kaiowá.

No tempo presente, as lideranças guarani e kaiowá veem seus cursos específicos constantemente ameaçados pelos cortes orçamentários dos governos federal e estadual. A cada etapa do magistério indígena surge o fantasma do fechamento do curso. Na última etapa curta, em dezembro de 2023, na qual participamos com uma oficina abordando a diversidade, havia a notícia de que a secretaria de educação do estado estava abrindo um curso de formação para professores indígenas em um formato totalmente diferente do Ára Verá. Da mesma forma, ficam os formadores e formadoras da FAIND e as lideranças guarani kaiowá, diante de cada corte de verbas da UFGD.



## Considerações finais

Os cursos específicos são os espaços para aprofundar a reflexão sobre como fazer dialogar os conhecimentos embasados em lógicas completamente diferentes. Nesta perspectiva, os professores e professoras guarani kaiowá produzem estratégias de resistência com fins de se apropriarem e ressignificarem as escolas indígenas. Tem-se como pressuposto que a formação específica para professores indígenas deu suporte e materialidade a política de educação escolar indígena. Nos cursos específicos, os professores indígenas se habilitam para construir, com suas comunidades e parceiros, a identidade específica de suas escolas indígenas com currículos específicos, materiais didáticos na língua materna ou bilíngues e com processos próprios de aprendizagens (RAMIRES, 2016; CARVALHO, 2018).

Por estarem em um estado marcado por violenta disputa agrária, com muitos acampamentos e pessoas indígenas em situação de vulnerabilidade sócio político-cultural e econômica, as escolas indígenas estão em lenta construção. As políticas públicas quase não chegam às terras indígenas em litígio e as que são acessadas estão distantes das demandas das comunidades. As reservas estão superlotadas, com pouco espaço para cultivo e, por isso, se tornam reduto de mão de obra para os empreendimentos regionais (usinas sucroalcooleiras, fazendas de pastagem ou de cultivo, extrativismo vegetal, empreitas e outras) (CRESPE, 2016). É nesse contexto, que se desenvolve a política de educação escolar indígena e a formação dos professores indígenas.

Neste novo modelo, o professor indígena “[...]” passa a ocupar um lugar central, levando em consideração as especificidades de cada povo, nos processos de repensar a realidade das comunidades indígenas na convivência nem sempre harmônica com a chamada “sociedade nacional” (AGUILERA URQUIZA; NASCIMENTO, 2010, p.46). Formam-se no campo da educação escolar indígena, que é uma modalidade de educação ao mesmo tempo, nacional e local, pois se concebe, segundo consta no Projeto Pedagógico Curricular (2012): específica para o povo Guarani e Kaiowá; diferente porque leva em consideração a cultura desse povo; bilíngue porque pode ser realizada na língua portuguesa e na língua guarani; comunitária porque atende o alunado de um agrupamento específico possibilitando a participação de seus membros; interdisciplinar porque os conhecimentos indígenas não se compartimentalizam como os conhecimentos acadêmicos; e, intercultural porque se propõe a criar situações de diálogos e intersecções ou não entre os conhecimentos indígenas e os não indígenas (PPC, 2012).

Podemos destacar vários elementos que compõem a identidade dos professores guarani e kaiowá, egressos dos cursos específicos, os quais buscam: se apropriar do processo próprio de aprendizagem de seu povo no diálogo

intenso com os segmentos da comunidade e com os mais velhos; reencontrar-se com suas subjetividades guarani e kaiowá fortalecendo-as; apropriar-se dos conhecimentos não indígenas nos cursos para transitar no espaço de fronteira no qual se constitui a escola indígena; fortalecer os conhecimentos guarani e kaiowá que tem proeminência no diálogo intercultural com os chamados “conhecimentos universais”; dar vida a língua materna que se torna a principal na educação infantil e no ensino fundamental, principalmente nos anos iniciais; agregar outros temas caros à comunidade – terra, geração de renda, sustentabilidade cultural, linguística, ambiental, produção de alimentos e outros – junto ao tema da educação.

### Referências Bibliográficas

- AQUINO, Elda Vasques. **Educação escolar indígena e os processos próprios de aprendizagens: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na comunidade indígena de Amambai, Amambai – MS.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande. 2012.
- LUCIANO BANIWA, Gersem J. S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Coleção Educação para todos. Brasília: MEC/Secad; LACED/Museu Nacional, 2006.
- BENITES, Eliel. **Oguata Pyahu (Uma Nova Caminhada) No Processo De Desconstrução E Construção Da Educação Escolar Indígena Da Reserva Indígena Te'yikue.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande. 2014.
- BENITES, Tônico. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas.** Dissertação de mestrado em Antropologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro (UFRJ), 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).**
- \_\_\_\_\_. Decreto Presidencial nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a **Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etnoeducacionais** e dá outras providências. Brasília, DF, 2009.
- BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Projeto Pedagógico do curso licenciatura intercultural indígena- Teko Arandu.** Faculdade Intercultural Indígena (FAIND/UFGD), 2012.
- CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** In: Revista Brasileira de Educação. V. 13

n. 37. Jan/abr, 2008. Rio de Janeiro, 2008.

CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e Educação Na América Latina: uma construção plural, original e complexa.** In: Revista Diálogo Educacional, vol. 10, núm. 29, janeiro-abril, 2010.

COHN, Clarice. **Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa.** PERSPECTIVA, Florianópolis, Santa Catarina, v. 23, n. 2, p. 485-515, jul./dez. 2005.

CRESPE, Aline C. **Mobilidade e Temporalidade Kaiowá: Do Tekoha à Reserva, do Tekoharã ao Tekoha.** Tese defendida no PPGH/UFGD, Dourados, 2016.

LANDER, Edgard (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino americanas. Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma. 2000.

Moura, Noêmia S.P. MILITÃO, Andréa N. **A atuação dos egressos da licenciatura intercultural indígena Teko Arandu no cone sul de Mato Grosso do Sul.** Perspectiva revista do centro de ciências da educação Volume 38, n. 3 – p. 01 – 21, Florianópolis, 2020.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.* Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

Ramires, Lidio. **Processo próprio de ensino-aprendizagem Kaiowá e Guarani na Escola Municipal Indígena Nandejara Pólo da Reserva Indígena Te'yíkue: saberes Kaiowá e Guarani, territorialidade e sustentabilidade /** Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), 2016.

ROSSATO, Veronice. **Os resultados da escolarização entre os kaiowá e guarani em Mato Grosso do Sul – “será o letrado ainda um dos nossos?”.** Dissertação de mestrado, Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, 2002.

SOUZA, Iane de. **A formação de professores Guarani e Kaiowá no Território Etnoeducacional Cone Sul: políticas públicas fortalecendo as escolas indígenas.** Dissertação de mestrado em Antropologia. Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), 2017.

SOUZA, Teodora. **Educação escolar indígena e as políticas públicas no município de dourados/ms (2001-2010).** Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). 2013.

TUBINO, F. **La interculturalidad crítica como proyecto ético-político**”, En: Encuentro continental de educadores agustinos. Lima, 24-28 de enero de 2005.

URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera; NASCIMENTO, Adir Casaro;  
BRAND, Antônio Jacó. **Relações interétnicas e educação superior indígena: o programa Rede de Saberes em Mato Grosso do Sul**. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado pelo Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.



Fonte: [@vf\\_estudio\\_fotografico](#)

# É PROIBIDO FALAR? ROMPER O SILÊNCIO É PRECISO

*Marisa de Fátima Lomba de Farias<sup>1</sup>*

## **Introdução - Primeiras palavras**

A sociedade brasileira está imersa em um “caos”<sup>2</sup> não somente social, político, econômico; as pessoas vivem um “caos” subjetivo por se sentirem violentadas em seus Direitos Humanos, sociais e individuais, conquistados ao longo de nossa história. Vive-se o despertar de discriminações, violências contra mulheres, homofobia, lesbofobia e transfobia em um enovelamento entre raça/etnia, gênero e classes sociais no atual cenário.

Este processo regressivo teve início no ano de 2016 com grupos sociais sofrendo repressões e violências institucionais e em seus cotidianos. As mortes de mulheres, homossexuais e transexuais, dentre outros eventos, aumentaram de modo assustador. Na sociedade se ampliaram os traços homofóbicos, lesbofóbicos, transfóbicos, capacitistas, classistas, racistas, xenofóbicos, machistas e sexistas.

Diante desse “caos”, movimentos feministas, de mulheres trabalhadoras, LGBTQIAPN+, movimentos secundaristas e universitários, militantes da arte e da cultura, indígenas e afrodescendentes organizaram e mobilizaram uma extraordinária resistência social e política. De lá para cá, muitos acontecimentos de participação social, popular e comunitária alteraram ainda mais essa realidade, tivemos paradas, conferências livres, campanhas em defesa de minorias (Black lives matter...) e termos de ajustamento de conduta nos quais o Ministério Público autuou empresas reincidentes em preconceitos e violências e prescreveu reparações.

É preciso falar, denunciar, problematizar, quebrar os silêncios impostos por meio de autoritarismo concreto e velado, exercido pela mídia, pelo Estado, por escolas e religiões. É proibido falar? Romper o silêncio é preciso. Falarei sobre esse “caos” e as resistências, a partir de experiências como educadora.

---

1 Professora no Curso do Graduação em Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). e-Mail: Marisafarias@ufgd.edu.br.

2 Ao utilizar a palavra “caos” estou me referindo à desorganização, desarranjo, (des)rum das questões sociais, políticas e econômicas e a interferência na vida subjetiva das pessoas. Não me refiro à palavra enquanto um conceito teórico.

## Outras Palavras I

Nós, mulheres, vivemos em meio ao turbilhão de violências simbólicas somatizadas por corpos tensionados que resistem diuturnamente no trabalho, na rua, em seus lugares de moradia, na mídia. Ano após ano, muitas de nós superamos ou não os estigmas de mulheres migrantes, pobres e de famílias numerosas que sobrevivem às inúmeras expropriações e explorações típicas de um país machista. Muitas mulheres poderiam ser nomeadas, bem como tantas outras não saberíamos nem sequer dizer o nome, nem mesmo são identificadas ou reconhecidas.

A política no Brasil, de modo rápido e assustador, ocupou um “lugar comum” controlado por grupos sociais adeptos da violência simbólica acionada por medo, ódio e preconceito à população de baixa renda, negra, migrante e LGBTQIAPN+. Essa política está organizada por linguagens e objetivos intencionais legitimados por discursos revestidos de neutralidade (que sempre questiono) e, neles estão subjacentes as mais profundas hostilidades para fazer emergir doutrinas e fenômenos históricos com diversificadas interpretações conservadoras, sexistas, racistas e misóginas. Nós, mulheres feministas, não endossamos e não compartilhamos discursos de homens machifascistas estruturados em mesquinhas, ofensas vergonhosas, cenas recheadas de palavras toscas e repugnantes, como o discurso do então Deputado Federal Jair Bolsonaro, na votação para o *impeachment*, leia-se golpe, da Presidenta Dilma, em agosto de 2016<sup>3</sup>.

**Jair Bolsonaro (PSC-RJ)** “Nesse dia de glória para o povo brasileiro, tem um nome que entrará para a história nessa data, pela forma como conduziu os trabalhos da Casa: parabéns presidente Eduardo Cunha. Perderam em 1964, perderam agora em 2016. Pela família e pela inocência das crianças em salas de aula que o PT nunca teve. Contra o comunismo, pela nossa liberdade. Pela memória do Col. Carlos Alberto Brilhante Ustra, o pavor de Dilma Rousseff, pelo exército de Caxias do Sul, pelas Forças Armadas, por um Brasil acima de tudo, por Deus acima de tudo, meu voto é sim!” (TEIXEIRA, 2026)

Estudamos e lutamos por uma *política feminista* pautada na crítica incisiva ao exercício da política como “poder pelo poder”, “poder pelo lucro”, “poder pela ostentação”, na qual vale todo e qualquer mecanismo para a imposição de modelos de comportamentos, valores, ideologias, performances, sexualidades e lugares sociais, enfim, continuaremos nos dedicando à crítica e resistência incansável ao projeto machifacista em curso no nosso país, liderado por homens

3 TEIXEIRA, Zé Enrico. **Época Globo**. As pérolas do domingo de votação na Câmara. A votação para o processo de impeachment na Câmara reuniu algumas das melhores frases do ano na política. 18/04/2016. Disponível em: <http://epoca.globo.com/tempo/noticia/2016/04/perolas-do-domingo-de-votacao-na-camara.html>.

que “cospem” patriarcado... violência... fascismo... racismo... homofobia... lesbofobia... (OLIVA, 2012).

Ao pesquisar em manchetes de jornais *on line*, são encontrados diversos discursos de políticos que podem ser analisados e remetem ao que estou destacando, como o trecho abaixo, de Jair Bolsonaro, deputado que se apresentava como pré-candidato à Presidência da República<sup>4</sup>:

Por isso o cara paga menos para a mulher (porque ela engravida) (2014)  
Em entrevista ao jornal Zero Hora, Bolsonaro sugeriu que o Brasil tem muitos direitos trabalhistas e, por isso, é uma “desgraça ser patrão no nosso país”. No ano, ela vai trabalhar cinco meses”, afirmou. “Quem vai pagar a conta? É o empregador.” [...] Em 2016, ele reiterou, em entrevista ao programa Superpop, da Rede TV, que “não empregaria [homens e mulheres] com o mesmo salário”. “Mas tem muita mulher que é competente” (CARTA CAPITAL, 2018).

Outra manifestação machifacista:

[...] o deputado federal General Girão (PL-RN) afirmou que “respeita as mulheres porque elas são responsáveis pela procriação e pela harmonia da família. [...] O espetáculo de horrores protagonizado por Girão teve outras intervenções, como dizer que a deputada Sâmia Bonfim (PSOL-SP) “se vale da condição de mulher para se vitimizar” (CUT, 2023)<sup>5</sup>.

Para esses homens, as mulheres são “mercadorias aos seus insaciáveis prazeres”, para o trabalho precário (MARQUES, 2019) e merecedoras de violências porque não “vestem-se pros seus maridos”<sup>6</sup>. “Mulheres?!?! Vocês já conquistaram muito, passaram dos limites, ultrapassaram fronteiras históricas, vocês voltarão para suas casas, retomem suas atividades prendadas, as responsabilidades para dar rumo à família heterossexual, esperar seus maridos, não podem questionar o que já está definido na moral judaico-cristã”.

A arma utilizada por eles são simbólicas e entram rasgando nossa subjetividade, sexualidade, autoestima, capacidade de resistir... há uma saída em grande estilo, imposta por certos deputados, senadores, juízes, pastores: “[...] posso evitar o drama, se aquela formosa dama, esta noite me servir”<sup>7</sup>

Não!!! Em alto em bom som, mesmo que o “Dr Tibiriçá” seja ressuscitado por um admirador da prática de tortura, que esse “tal indivíduo” comandou

4 Carta Capital. Bolsonaro em 25 frases polêmicas. 29.10.2018. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-em-25-frases-polemicas/>. Acesso em: 2023.

5 Redação CUT. Deputado Girão (PL) faz ataque machista durante CPI do MST. 13/07/2023. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/deputado-girao-pl-faz-ataque-machista-durante-cpi-do-mst-2af1>. Acesso em: 2023.

6 Geni e o Zepelim, composição e música de Chico Buarque. Faz parte do Musical Ópera do Malandro, lançado em 1978.

7 Geni e o Zepelim, composição e música de Chico Buarque.



entre os anos de 1970-1974 na escuridão úmida, gelada, desumana do Doi-Codi, com cerca de 45 mortes.

Somente no período em que o centro foi comandado pelo Coronel Ustra, entre 29 de setembro de 1970 e 23 de janeiro de 1974, foram registradas ao menos 45 mortes e desaparecimentos forçados, de acordo com relatório elaborado pela Comissão Nacional da Verdade, que apurou casos de tortura e sumiço de presos políticos durante a ditadura militar (BITAR, 2023).

E as torturas, sem morte física? Um trecho da entrevista de Amelinha, que é profundamente dolorido, concretiza as dores sentidas e memorizadas por muitas mulheres sobreviventes/resistentes ao período da Ditadura Militar.

Tortura é uma ferida que não cicatriza. Esta ferida, de vez em quando, sangra. Há momentos em que você tem recaídas. É um trauma pra vida toda: sou sobrevivente, sou vítima, sou lutadora, sou militante, sou feminista, porque sou deste mundo e participo do que está acontecendo. A tortura te maltrata muito. Eu tenho uma família sequelada, sou parte desta sequela. Meus filhos, meu sobrinho, todos têm traumas (Amelinha Teles)<sup>8</sup>.

Não!!! Em alto e bom som, mesmo que o golpe político, jurídico e midiático, em 31 de agosto de 2016, queira legitimar modelos de ser mulher nos meandros da política, como se vestir para acompanhar seu marido, quando/o que/onde falar (de preferência cochichar em seus ouvidos), como organizar festas e refeições nos modelos civilizatórios.

Não!!! Três vezes...Não!!! Em alto e bom som, mesmo diante de um golpe gerador de experiências e injustiças que foram silenciando lentamente, apagando devagar e sorrateiramente a luz de muitas mulheres, sem resistência física possível.

“Mas ela é feita pra apanhar, boa de cuspir, ela dá pra qualquer um.”<sup>9</sup> “Maldita” mulher... “malditas” mulheres que não se calam, denunciam as violências, lutam por seus direitos, desvendam as inseguranças e os medos masculinos, questionam os papéis de gênero, defendem as crianças e as pessoas idosas. Juntam-se em fileiras, em redes, nas ruas e praças, criam suas resistências cotidianas em cada canto e recanto desse país, se rebelam com força, sensibilidade, criatividade e conhecimento. Essa é a política feminista que nos inspira, encanta e nos alimenta para seguirmos em marcha.

Deixe estar... nós não somos ingênuas, conhecemos a nossa história em um país de raízes escravistas, coronelistas e patriarcais. Nós sabemos quando as

---

8 Entrevista concedida à Universa UOL, 2022. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2022/05/04/tortura-e-ferida-que-nao-cicatriza-diz-amelinha-vitima-da-ditadura.htm#:~:text=Tortura%20%C3%A9%20uma%20ferida%20que,participo%20do%20que%20est%C3%A1%20acontecendo.> Acesso em: 2024.

9 Geni e o Zepelim, composição e música de Chico Buarque.

estratégias de luta e resistência devem ser repensadas, ressignificadas e afrontar a emergência do conservadorismo fascista que é a resposta ao processo social que vinha se gestando nos últimos 20 anos (com problemas, dificuldades, desvios e merecimento de críticas, contudo, um projeto aberto ao debate público e envolvimento da sociedade civil), resposta à participação das mulheres na política, na arte de viver e viver bem, nas expressões de nossas ancestrais, na literatura.

## Outras Palavras II

O nosso diálogo, certamente, continuará para além desse espaço e tempo, a julgar as transformações em “tempo real”, o relógio capitalista, ideológico, sexista, homofóbico, lesbofóbico e transfóbico que impõe as regras, relógio comandado por homens que desmontam os direitos e utilizam a fé das pessoas para a formação de preconceitos e ódios contra classes sociais, culturas, práticas religiosas, orientações sexuais e, com isso, produzem e disseminam misoginias.

Há um poder masculino com a intenção de controlar nossos corpos e mentes, em uma simbiose entre o direito a ter direitos e o impedimento de exercer e usufruir de direitos conquistados. Essa simbiose é alimentada por relações de poder historicamente enoveladas em meio às hierarquias de gênero, classe e raça/etnia, sem fronteiras rígidas, quando consideradas com visão progressista e emancipadora.

Para Foucault (1979), o poder não está localizado em um ponto específico da sociedade, de uma instituição, em um lugar, ou seja, não se fixa em um ponto da estrutura social. Os poderes envolvem tudo e todas(os). É uma rede de dispositivos de poder, ninguém escapa, não há interior ou exterior, ou seja, para o autor, o poder não existe enquanto “coisa”, existem práticas ou relações de poder que se disseminam por toda a estrutura social.

[...] o poder não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade, que se possui ou não. Não existe de um lado os que têm o poder e de outro aqueles que se encontram dele alijados. Rigorosamente falando, o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. E que funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social. Não é um objeto ou uma coisa, mas uma relação (MACHADO, 1979, p. XIV).

Se o poder não tem ponto fixo na sociedade, ele funciona sem que se perceba sua influência, porque, para que se mantenha, o poder não só proíbe, mas principalmente, permeia a vida social, produz coisas, produz sentidos para o mundo, induz ao prazer (a alguns tipos de prazeres), influencia na construção do conhecimento, produz discurso, enfim, cria verdades. Verdade é poder.

Estou falando de um estrutura social repressora, impositiva, na qual nossa existência é envolvida por resistências cotidianas e as mudanças nesse cotidiano são lentas e silenciosas, mas abrem brechas nos possíveis dessa história que escrevemos com sangue e suor e, também, com poesia e criatividade.

Ao se criar interdições, verdades são construídas e impostas nas instituições sociais. Quer um espaço tempo mais propício para esse fim? As escolas? Podem falar, incentivam e valorizam o que falar e como falar, criam verdades, “educam” por meio de interdições e dogmatizações.

O Brasil é marcado por uma formação histórica desigual, excludente, discriminatória e preconceituosa (SOUZA, 2003). Os mecanismos de poder organizam as instituições e os meios de circulação de enunciados discursivos, agentes privilegiados responsáveis pela formação de opiniões que, por longo tempo, reproduzem, reforçam as diversas hierarquias e criam o verdadeiro do discurso para a coletividade, em vários âmbitos da vida social, especialmente nas relações de gênero, verdades “legitimadas” por concepções preconceituosas: machistas, homofóbicas e racistas.

Essa formação histórica foi motivo de questionamento no ciclo de experiência democrática desde a Constituição de 1988, lutávamos contra aquele estado de coisas... e, mais lentamente do que gostaríamos, pequenas conquistas foram sendo alcançadas, sempre com muita luta, é verdade e, novamente, no Brasil um golpe político (outro!), rápido e misógeno; vívido com respaldo dos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, que juntos, viraram o país ao contrário, incitaram a violência e o ódio entre os grupos sociais, criminalizaram os movimentos sociais, desmontaram os espaços coletivos de discussão sobre as mudanças na Educação e em outras políticas públicas.

Com o controle dos espaços democráticos, do (des)governo ilegítimo, no quesito democracia<sup>10</sup>, criou um clima de tensão e nos mantém em um cerco, toque de recolher controlado por discursos em circulação na grande mídia corporativa e nas redes sociais que confundem e alienam a população brasileira.

Já vivemos, ouvimos ou estudamos algo similar? Preocupações que nos pareciam superadas estão vivas e fortes. Vivemos um momento autoritário de nossa história, com golpes nas dimensões democráticas de direito que interromperam um processo de longo debate coletivo sobre os Direitos Humanos negados a grande parcela da população, além de retirar aqueles conquistados a duras penas.

Alguns segmentos e pessoas podem falar o que querem e como querem, através de mecanismos hegemônicos, especialmente, nas redes sociais de largo

---

10 Considero (des)governo por se estruturar por meio de mecanismos coercitivos, ameaçadores, além de utilizar fake news para criar um cenário de medo, negacionismos às ciências, conservadorismos e violências. Faço este destaque porque foi um governo eleito, diferentemente do Governo Temer que assumiu em decorrência de um golpe arquitetado com a sua anuência.

alcance e na mídia conivente com as inverdades, clientelista, ideologicamente alinhada aos golpes e ao capitalismo. Entretanto, é proibido falar de homofobia, diversidade sexual e gênero, hierarquização de gênero, sexismo, feminicídio, família homoafetiva e aborto.

### **Considerações finais - Outras Palavras III**

Vínhamos em um caminho de conquista do direito de falar sobre diversos assuntos já citados aqui, em resumo: contra qualquer forma de violência, preconceito, discriminação, dominação e exclusão, a favor de toda e qualquer expressão de identidades e subjetividades, a favor incondicional da democracia e da defesa dos Direitos Humanos.

Há um movimento histórico e não há modelos de resistência a serem indicados e tampouco há segurança da efetivação, sem riscos, de conquistas para uma vida digna. Por essas e outras, o desmonte da Nação foi possível, as estruturas sociais, políticas e econômicas não foram alteradas nesses anos de conquistas de direitos e retrocessos significativos ocorrerem na Educação, nas Artes, enfim, nos espaços de expressão de desejos e de projeto de sociedade construído pelas margens. Com dificuldade, resistimos... e superamos medos, criamos resistências e ampliamos os espaços para debate.

E atualmente? Podemos falar? Sentimos medo para falar? Romper o silêncio é preciso, somos caminhantes no conhecimento em meio a esse “caos” de diversas dimensões. À complexidade da sociedade, aos desmontes no nosso cotidiano; em defesa de uma concepção de aprendizagem na vida e para a vida, continuaremos caminhando.

E frente aos poderes da exclusão e da discriminação, bem como, diante da intensificação dos diversos tipos de violências, setores distintos: movimentos feministas, de mulheres trabalhadoras, LGBTQIAPN+, movimentos secundaristas, trabalhadoras(es), militantes da arte da cultura, indígenas e afrodescendentes organizam e mobilizam uma extraordinária resistência social e política... com suor e sangue, mas também com poesia e criatividade.

Para a nossa resistência não há ponto de partida ou de chegada, existem os caminhos, as(os) caminhantes, a travessia a se fazer cotidianamente, sempre sem chegar em definitivo, um caminho que se faz ao caminhar. Com luta e suor, sem perder a poesia, a sensibilidade e o sentido de protagonismo de nossa história, um protagonismo ávido por reconhecimento, valorização e validação existencial.

Iremos também? não sabemos para onde vamos, mas eu tenho certeza que eu não vou por caminhos de preconceito e de discriminação, mas de justiça e

equidade em todas as dimensões da vida. Como diz na música, *Cântico Negro*<sup>11</sup>:

Ah, que ninguém me dê piedosas intenções,  
Ninguém me peça definições!  
Ninguém me diga: “vem por aqui”!  
A minha vida é um vendaval que se soltou,  
É uma onda que se alevantou,  
É um átomo a mais que se animou...  
Não sei por onde vou,  
Não sei para onde vou  
Sei que não vou por aí!”

Para concluir... estamos no esforço para a construção de um “outro mundo” e para isso:

## ROMPER O SILÊNCIO É PRECISO... LUTAR É PRECISO!!!!

Dedico este texto às mulheres que não se calaram diante das agruras perpetradas pela Ditadura Militar, com especificidades por serem mulheres.

Amelinha Teles, Aurora do Nascimento Furtado, Bete Mendes, Dilma V. Rousseff, Cecília Maria Bouças Coimbra, Dinalva Oliveira Teixeira, Zuzu Angel.

### Referências Bibliográficas

BITAR, Renata. **“Tortura não tem fim” diz vítima da ditadura que ficou presa no DOI-Codi; escavações atraem relatos e impulsionam criação de memorial**. G1: São Paulo, 15.08.2023. Acesso em 2024.

KOTSCHO, Mariana. **Entrevista “Tortura é ferida que não cicatriza”: diz Amelinha, vítima da ditadura**. Universa UOL, 04/05/2022. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2022/05/04/tortura-e-ferida-que-nao-cicatriza-diz-amelinha-vitima-da-ditadura.htm#:~:text=Tortura%20%C3%A9%20uma%20ferida%20que,participo%20do%20que%20est%C3%A1%20acontecendo>. Acesso em 2024.

MACHADO, Roberto. Introdução: Por uma genealogia do poder. In.: FOU-

---

<sup>11</sup> Música *Cântico Negro*, cantada por Maria Bethânia e composta por João Villaret. “*Cântico Negro* é um poema de José Régio, pseudônimo de José Maria dos Reis Pereira. Foi publicado em 1926 no seu primeiro livro, chamado *Poemas de Deus e do Diabo*. [...] O poema de José Régio ganhou popularidade no Brasil pela voz da artista Maria Bethânia, que o declamava em algumas apresentações. Foi gravado no álbum ao vivo *Nossos Momentos*, de 1982, [...]. Em 2013, o poema foi gravado novamente no DVD do show *Carta de Amor* [...]” Disponível em: <https://www.culturagenial.com/poema-cantico-negro-de-jose-regio/>.

CAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

MARQUES, Marina Dutra. **A Proteção do Trabalho da Mulher e a Perpetuação do Estereótipo de Gênero: Os dispositivos legais que diferenciam homens e mulheres e seu sentido na atualidade**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, 2019.

OLIVA, Thiago Dias. **O discurso de ódio contra as minorias sexuais e os limites à liberdade de expressão no Brasil**. 2015. 199 f. Mestrado (Direitos Humanos) – Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, SP, 2024.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica**. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2003.

TEIXEIRA, Zé Enrico. **Época Globo**. As pérolas do domingo de votação na Câmara. A votação para o processo de impeachment na Câmara reuniu algumas das melhores frases do ano na política. 18/04/2016. Disponível em: <http://epoca.globo.com/tempo/noticia/2016/04/perolas-do-domingo-de-votacao-na-camara.html>.



Fonte: @vf\_estudio\_fotografico

# LÍNGUAS E TRANSCULTURALIDADE: O CASO DO PROJETO ESCOLA INTERCULTURAL BILÍNGUE DE FRONTEIRA

*Thayse Figueira Guimarães<sup>1</sup>*

*Marcos LS Góis<sup>2</sup>*

## **Introdução**

O ensino na fronteira entre dois ou mais países (ou regiões) que falam línguas diferentes é um desafio, seja do ponto de vista político, econômico ou metodológico, mas é também uma oportunidade para promover o respeito e a cooperação interculturais entre os povos. Na fronteira há, assim, muitos fatores educacionais a considerar em qualquer projeto de ensino, incluindo as diferenças linguísticas e culturais entre os envolvidos, as necessidades dos alunos e os recursos disponíveis, dentre outros.

Apesar dos desafios, existem vários programas de ensino de línguas em regiões fronteiriças em todo o mundo, como é o caso da Euskal Herriko Ikastolak (Ikastola)<sup>3</sup>, uma rede de escolas da Comunidade Autônoma Basca da Espanha que oferece educação centrada no multilinguismo e na Tecnologia da Informação e Comunicação e, de modo semelhante, a Euroregião Pirenéus-Mediterranée<sup>4</sup>, um programa de cooperação transfronteiriça entre França, Espanha e Andorra e que possui uma série de iniciativas voltadas para o ensino de línguas e das culturas envolvidas. Esses programas normalmente se concentram no ensino da língua do país vizinho como segunda língua e costumam usar uma variedade de métodos, incluindo imersão, ensino comunicativo de línguas e abordagens baseadas em tecnologia, sem, todavia, dar muita atenção à transculturalidade.

---

1 Doutora em Linguística Aplicada. Professora do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados. e-Mail: thayseguimaraes@ufgd.edu.br.

2 Doutor em Linguística e Língua Portuguesa. Professor do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados. e-Mail: marcosgois@ufgd.edu.br.

3 Cf. a página oficial da Ikastola para outras informações. Disponível em: [https://ikastola.eus/ikastola/zer\\_da](https://ikastola.eus/ikastola/zer_da). Acesso em: 21 nov. 2023.

4 Os projetos podem ser consultados na página oficial da Euroregio. Disponível em: <https://www.euroregio.eu/en/>. Acesso em: 21 nov. 2023.



Por transculturalidade entendemos um conceito que se refere, *grosso modo*, à interação entre diferentes culturas e que se caracteriza basicamente por um processo de negociação e troca entre elas, em que uma é influenciada mutuamente pela outra resultando na criação de culturas híbridas (CAVALCANTI; BORTONI-RICARDO, 2007). Nesse sentido, o ensino baseado na perspectiva da transculturalidade é importante porque, em primeiro lugar, ajuda discentes a compreenderem que as línguas são parte de culturas específicas. Ao aprender línguas, alunas(os) também estão aprendendo sobre a cultura do país ou região onde elas são faladas. Em segundo lugar, auxilia as(os) alunas(os) a desenvolverem, ao se relacionarem com pessoas de culturas distintas da própria, uma compreensão intercultural de mundo (UNESCO, 2009), educando-se sobre valores, crenças e comportamentos às vezes diversos daqueles de nascimento. Uma terceira importância é que, ao aprender uma língua e valores diferentes dos que lhes são comuns, alunas(os) podem desenvolver habilidades de comunicação intercultural (ALLOATTI, 2022) e híbridas, e isso significa que, ao aprenderem a se comunicar com pessoas de diferentes culturas, podem transitar de modo mais seguro por um mundo cada vez mais globalizado.

Na fronteira, portanto, um dos fatores mais relevantes para o sucesso do ensino e para o ensino de línguas é a criação de um ambiente de aprendizagem ao mesmo tempo favorável à transculturalidade e motivador do desenvolvimento coletivo, e é sobre isso que trata este capítulo. Em outros termos, refletimos neste texto a respeito da importância de se investir na criação de espaços transculturais (híbridos) para o desenvolvimento do humano (PIERONI; FERMINO; CALIMAN, 2014), sobretudo, quando as pessoas envolvidas pertencem a regiões, etnias, línguas etc., distintas, mas, que, apesar disso, são próximas geograficamente. Para tanto, destacamos discussões a respeito da relevância dos espaços inter e transculturais, atribuindo relevo a uma proposta brasileira que ganhou projeção internacional: o Projeto Escola Intercultural Bilingue de Fronteira (PEIBF), criado em 2004 por uma ação bilateral Brasil-Argentina.

Dito isso, este texto está assim organizado: na primeira parte, apresentamos uma reflexão sobre os espaços transculturais como necessários ao desenvolvimento do ser humano contemporâneo. Na segunda, apresentamos e discutimos o PEIBF, sua relevância linguística e social, para uma sociedade bem-informada sobre as necessidades prementes do século XXI. Esperamos que as discussões aqui fomentadas possibilitem outras tantas que visem valorizar línguas, culturas, diversidades, enfim, as riquezas de um mundo complexo (MORIN, 2007).

## **Espaços transculturais para o desenvolvimento do humano**

Edgar Morin (2005; 2007) trabalha a tese de que a educação precisa focar o mundo enquanto uma entidade “complexa”; um mundo em que os fenômenos (linguísticos, culturais, econômicos etc..) tendem a estar cada vez mais interligados, interdependentes e imprevisíveis. Um mundo em que a mudança é constante, e as incertezas, abundantes. A complexidade é, assim, uma característica inerente à realidade, mas é no mundo contemporâneo deste século XXI que ela se manifesta de forma mais acentuada e, por vezes, brutal. Isso se deve a uma série de fatores, como a globalização, a tecnologia da informação e do entretenimento, representando esta última a convergência de duas áreas interdependentes que moldam a maneira como nos informamos, nos divertimos e nos conectamos com o mundo. Essa fusão impulsiona a inovação e redefine os limites do que é possível, criando experiências cada vez mais imersivas e personalizadas (CITELLI, 2017).

No mundo complexo, os problemas não podem ser resolvidos de forma simplista. É preciso considerar a totalidade do fenômeno, bem como suas múltiplas interconexões; é estar aberto à mudança e à incerteza (MORIN, 2005; 2007). Morin argumenta que os saberes (aprender a conhecer, a fazer, a ser, a viver juntos, a transformar-se etc.) devem ser desenvolvidos de forma integrada, de modo a promover uma visão holística da realidade. Ele defende ainda que a educação deve ser centrada na(o) aluna(o), de modo a lhe estimular autonomia e criatividade.

Disso decorre a necessidade imediata de considerar o papel especial que a linguagem desempenha no mundo atual. A educação linguística é, então, essencial para a compreensão do mundo complexo. A linguagem deve, ser considerada, por essa visão, o principal instrumento que utilizamos para nos comunicar, pensar e aprender. Ela nos permite acessar o conhecimento, construir significados e nos relacionar com o mundo ao nosso redor. A linguagem para nós, relendo Morin, é um dos dispositivos mais importantes para compreender o mundo complexo.

Se consideramos que a educação deve promover o desenvolvimento em mundo cada vez mais complexo (MORIN, 2005, 2007), então, a educação linguística intercultural é fundamental para ajudar o humano a desenvolver um pensamento crítico sobre a realidade, permitindo-lhe analisar e avaliar informações de forma mais segura; compreender o mundo de modo menos tradicional e mecanicista, o que dá ao humano o instrumental necessário para entender os fenômenos do mundo como sistemas interligados; e, por fim, capacidade para identificar e resolver problemas complexos, abrindo espaço para gerar novas ideias e soluções.

Investir na criação de espaços transculturais para o aprimoramento dos atributos humanos é cada vez mais reconhecida necessário (ORELLANA, 2016; DOWNES; KIM, 2019). No mundo globalizado de hoje, as pessoas estão cada

vez mais expostas a diferentes culturas, seja por meio de viagens, da tecnologia, das mídias sociais ou dos processos migratórios, forçando-nos à uma educação centrada tanto nos aspectos locais, quanto globais:

Uma das questões em que as implicações desta proposta de abordagem simultânea por competências-chave e conhecimentos fundamentais associados são percebidas com maior clareza é a necessidade de considerar, nas decisões sobre o que ensinar e aprender na educação básica, tanto as necessidades de aprendizado provenientes do ambiente social e cultural imediato quanto aquelas decorrentes dos processos de globalização. Em outras palavras, é fundamental levar em conta tanto as necessidades de aprendizado relacionadas ao exercício da cidadania nas sociedades locais quanto aquelas relacionadas ao exercício de uma cidadania global<sup>5</sup> (COLL; MARTÍN, 2006, p. 14, tradução nossa).

Coll e Martín (2006) trabalham com a perspectiva de que, na educação básica, os conhecimentos fundamentais precisam considerar tanto o ambiente social e cultural imediato quanto os processos de globalização. Dito de outro modo, ao tomar decisões sobre o que ensinar e aprender, precisamos considerar não apenas as demandas de aprendizado ligadas ao contexto local, social e cultural, mas também aquelas provenientes das transformações pelas quais estamos passando e/ou vivenciando. Nesse sentido, segundo esses autores, a educação básica deve abordar tanto as necessidades de aprendizado relacionadas ao desenvolvimento da cidadania em sociedades específicas quanto aquelas associadas ao exercício de uma cidadania global (UNESCO, 2015; 2016). Isso sugere uma abordagem holística que reconheça a interconexão entre as esferas locais e globais na formação educacional. Considerar esses aspectos ao decidir os currículos educacionais pode contribuir para uma educação mais abrangente e relevante, preparando as(os) estudantes para enfrentar os desafios tanto em seus contextos imediatos quanto em um mundo cada vez mais interligado (CANDAU, 2022).

No caso específico deste trabalho, argumentamos que os espaços transculturais fronteiriços são, assim, lugares de aprendizagem diferenciados nos quais distintas culturas se encontram e transformam-se em um globalizado. Esses espaços podem ser físicos, como escolas, universidades ou organizações comunitárias, ou virtuais, como redes sociais ou fóruns online<sup>6</sup>.

5 No original: “Una de las cuestiones en las que se percibe con mayor claridad las implicaciones de esta propuesta de entrada simultánea por competencias clave y saberes fundamentales asociados, es la necesidad de tener en cuenta, en las decisiones sobre qué enseñar y aprender en la educación básica, tanto las necesidades de aprendizaje derivadas del entorno social y cultural inmediato como las derivadas de los procesos de globalización. O, otros términos, tanto las necesidades de aprendizaje relacionadas con el ejercicio de la ciudadanía en las sociedades de pertenencia como las relacionadas con el ejercicio de una ciudadanía mundial”.

6 O conceito composto “alfabetização midiática e informacional” (AMI) foi proposto pela

Em linhas gerais, os espaços transculturais de aprendizagem são importantes no desenvolvimento do humano por uma série de razões, como parecem sugerir Grizzle et al (2016), servindo para as(os) alunas(os): desenvolverem e ampliarem uma compreensão mais ampla do mundo; aperfeiçoarem habilidades de comunicação e de resolução de conflitos intercultural; construir relacionamentos mais fortes e significativos com pessoas de diferentes culturas; etc..

Além desses pontos, a educação em espaços transculturais tende a levar ao estudante a compreender melhor a própria diversidade em que vive, a respeitar as singularidades culturais e individuais e, por fim, a aprender de modo coletivo. A diversidade é, desse modo, um elemento essencial dos espaços transculturais. Ela garante que as pessoas de diferentes culturas tenham a oportunidade de se encontrar, interagir e aprender umas com as outras. E isso significa que pessoas diferentes, incluindo diferentes origens, etnias, religiões, idiomas, gêneros e tradições, possam estar, como já dissemos, envolvidas na construção de conhecimentos mútuos.

Aprender pela transculturalidade é, assim, compreender o mundo como um lugar diverso, com pessoas, línguas, hábitos alimentares, dentre outros, diversos, por isso, ricos. Assim, o entendimento entre as culturas é essencial para uma sociedade justa e inclusiva (HERNAIZ, 2007; UNESCO, 2009; 2015; 2016; 2018). É, em síntese, ter no respeito a base para a interação positiva entre pessoas de diferentes culturas (UNESCO, 2018).

Acreditamos que uma educação baseada no respeito ajudar a criar um ambiente seguro e acolhedor para os(as) estudantes diferentes, na qual estas pessoas se sentem mais confortáveis em interagir umas com as outras quando se sentem respeitadas, de modo particular quando tais alunos e alunas se encontram em situação de vulnerabilidade, com pode ser o caso de imigrantes, refugiados, indígenas.

Assim, uma educação transcultural exige, em síntese, pelo menos duas perspectivas complementares: respeito e cooperação. O diálogo é essencial para o entendimento entre as culturas, e a cooperação é necessária para resolver problemas e construir um futuro melhor, e não é possível diálogo sem linguagem, sem no mínimo uma educação linguística emancipadora (GIROUX, 2005; KEIM, 2012). Este tipo de educação, de modo particular quando realizado em espaços fronteiriços, permite ao educando reconhecer e apreciar as diferenças culturais,

---

UNESCO no sentido de unificar a “alfabetização informacional” e a “alfabetização midiática”. Esta proposta política “permite estratégias viáveis voltadas para a diversidade linguística, isto é, políticas de linguagem que promovam o multilinguismo nas sociedades, empoderando idiomas locais e vernáculos, traduções entre idiomas e diversidade linguística nas mídias e no ciberespaço. Da mesma forma, a AMI articula a noção do direito à educação. [...] As políticas da AMI fornecem estratégias detalhadas para a promoção da diversidade cultural na área da comunicação” (GRIZZLE et al, 2016, p. 23).

aceitando-as, mesmo como elas não se identificando (concordando). Quem assim aprende, aprende a trocar e compartilhar informações sobre suas culturas, suas experiências e suas perspectivas. Ao trocar e ao compartilhar informações, a(o) educanda(o) também aprende a refletir sobre suas próprias culturas e sobre as culturas dos outros como pertencentes ao mesmo mundo, e isso leva às pessoas envolvidas no processo educativo ao desenvolvimento de novas habilidades, como a comunicação intercultural e a resolução de conflitos intercultural.

Em vários documentos como os aqui referenciados, a Unesco trabalha, quando trata de espaços transculturais para o desenvolvimento do humano, em pelo menos três grandes blocos: educação, trabalho e comunidade. No primeiro caso, chama a atenção para a importâncias que escolas e universidades têm na promoção da diversidade e do respeito. Para tanto, estas instituições podem, por exemplo, criar currículos que abordem a diversidade cultural, por meio de atividades extracurriculares que promovam o diálogo intercultural e por meio de políticas que protejam os direitos de todas(os) as(os) alunas(os), independentemente de sua cultura (PRELAC, 2006).

Em relação ao trabalho, as empresas podem promover a diversidade e o respeito por meio de políticas de contratação e promoção que sejam inclusivas, por meio de treinamentos sobre diversidade e inclusão e mediante um ambiente de trabalho que seja respeitoso e inclusivo (BULGARELLI, 2008), sabedoras de que “a produção cultural, tanto quanto a educação, exerce o mesmo papel na emancipação das pessoas e das coletividades”. (ÁLVAREZ, 2015, p. 76).

Por fim, a comunidade. A comunidade é parte essencial no projeto de sociedade que estamos expondo. É nela que sentimos intensamente o mundo. É nela que as pessoas vivem e convivem. Por isso defendemos que as organizações comunitárias são importantíssimas na promoção do respeito e da cooperação na diversidade por meio de eventos e atividades que favoreçam o diálogo intercultural, por meio de parcerias com organizações de diferentes culturas e por meio de uma abordagem inclusiva de suas ações.

A criação de espaços transculturais é um desafio, como pontuamos, mas é um desafio essencial para o desenvolvimento de um mundo mais justo e inclusivo. A criação de espaços transculturais é um investimento importante para o futuro do nosso mundo. Nesse sentido, propostas que promovam a transculturalidade são fundamentais para realizarmos esse projeto de cidadania centrada no respeito e na cooperação, que é o caso do Projeto Escola Intercultural Bilingue de Fronteira (PEIBF), que passamos a descrever e comentar.

## O Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira

Na América Latina, as faixas de fronteira são zonas multilíngues e multiculturais, onde, além das línguas oficialmente reconhecidas pelos Estados Nacionais, centenas de outras são utilizadas como idiomas maternos e secundários em uma variedade de interações. Exemplos específicos ressaltam, por exemplo, a diversidade linguística na fronteira entre o Brasil e outros países sul-americanos. Tais regiões fronteiriças são espaços transculturais, na medida em que nelas se produzem convívios permanentes entre pessoas com suas línguas e culturas, envolvendo experiências interculturais nas mais variadas práticas sociais. Um terreno propício para dinâmicos processos de interferência entre línguas e para a ocorrência de crioulização (MORELLO, 2023).

Nesse contexto, há situações específicas, como as cidades gêmeas, onde crianças de um país frequentam escolas de um e outro lado da fronteira (MORELLO, 2023). Há lugares com terras indígenas fazendo fronteiras com terras não indígenas, como é o caso de Dourados, MS, nas quais famílias Guarani, Kaiowá e Terena interagem com não indígenas em toda sorte de demandas urbanas, incluindo a escolarização, com pouco ou nenhum atendimento especializado em termos de direitos linguísticos e educacionais. Outras fronteiras, como no sul do Brasil com o Uruguai e a Argentina, prevalecem variedades do português e espanhol, com o surgimento do portunhol, exigindo programas de ensino específicos.

Situações outras podem ser observadas em diferentes partes da fronteira do Brasil com a Bolívia, Venezuela, Colômbia etc., caracterizadas por períodos alternados de tensão e flexibilização nas relações políticas e aduaneiras. Em resumo, as fronteiras apresentam uma variedade de modos de existir e de resistir, sendo administradas e atravessadas de maneiras complexas por cada Estado.

A partir dos anos 2000, as regiões de fronteira na América do Sul, com sua realidade multilíngue e multicultural, tornaram-se foco de programas educativos destinados a promover o ensino do português e do espanhol. Iniciativas como o Programa das Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF), iniciado em 2004 entre Brasil e Argentina e posteriormente expandido para outros países do Mercosul, foram estabelecidas visando fortalecer a identidade regional e promover a integração cultural (OLIVEIRA; MORELLO, 2019; MORELLO, 2023).

O Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF) representou uma iniciativa Sul-Americana pioneira dedicada ao ensino bilíngue e intercultural, com ênfase na promoção do português e espanhol em escolas parceiras na fronteira (OLIVEIRA; MORELLO, 2019). Sua concepção remonta aos anos 2000, inicialmente conhecido como Programa das Escolas Interculturais

Bilíngues de Fronteira, almejou incentivar línguas e culturas, especialmente o português e o espanhol, como parte integrante da bandeira de integração regional do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) entre Brasil e Argentina. Com a adesão posterior de Uruguai, Paraguai e Venezuela, o PEIBF foi formalizado como um programa multilateral do Setor Educacional do Mercosul em 2008. Com o propósito de estabelecer um modelo comum, focado no bilinguismo português e espanhol, o Programa desenvolveu seus próprios princípios e procedimentos políticos e pedagógicos (MORELLO, 2023). Isso incluiu a centralidade do intercâmbio de docentes entre escolas parceiras, o planejamento conjunto e o ensino via projeto de pesquisa, funcionando como eixos de formação das(os) professoras(es) enquanto atuavam em sala de aula, com apoio de assessoria especializada (OLIVEIRA; MORELLO, 2019). Simultaneamente, a gestão institucional do programa era compartilhada entre Brasil, Argentina, Paraguai, Venezuela e Uruguai, liderada por equipes designadas para esse fim. O êxito dessa iniciativa resultou na rápida expansão do programa em 2010, abrangendo sete países (além dos citados anteriormente, incluíram-se Bolívia e Guiana) e 28 escolas de ensino fundamental na fronteira entre o Brasil e os países hispanofalantes. A regulamentação do Guaraní como língua oficial do Paraguai também contribuiu para sua inclusão em práticas pedagógicas das escolas na fronteira Brasil-Paraguai. Em ano de 2012, no Brasil, o programa foi regido pela Portaria N. 789, de 19 de junho de 2012, remodelando seu funcionamento e designando-o como Programa das Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF). Infelizmente, a partir de 2016, o programa foi extinto pelo governo brasileiro (OLIVEIRA; MORELLO, 2019), como tende a acontecer, por não ser a educação uma bandeira de Estado, nas trocas de governo.

O PEIBF foi tão inovador que serviu de base para o Projeto Escolas Bilíngues e Interculturais de Fronteira (PEBIF) na região “A Raia/La Raya”, como é chamada a fronteira entre Espanha e Portugal. Esse projeto educacional foi concebido por meio de uma parceria entre a Organização dos Estados Ibero-Americanos para Educação, Ciência e Cultura (OEI), o Ministério da Educação de Portugal, o Ministério da Educação de Castela e Leão, da Extremadura e da Andaluzia na Espanha, a Universidade Complutense de Madrid e a Universidade de Aveiro. Sua implementação efetiva ocorreu no ano letivo de 2021/2022, abrangendo 10 escolas de 4 Agrupamentos de Escolas de Portugal e 6 Escolas de Educação Infantil e Primária (CEIP) de 3 Comunidades Autónomas de Espanha (Castela e Leão, Extremadura e Andaluzia) <sup>7</sup>.

---

7 Para mais informações, consulte os detalhes sobre as escolas no website da OEI. Disponível em: <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/escuelas-de-frontera/escuelas>. [último] Acesso em: 06 fev. 2024.

Desde sua formulação, o PEBIF visa “promover a cooperação entre Portugal e Espanha no desenvolvimento educativo, social e económico dos territórios fronteiriços” e ainda proporcionar “às crianças e jovens residentes nestas regiões uma educação de qualidade, incluindo conhecimentos, competências e valores associados ao bilinguismo e à interculturalidade” (BARRIO; MARTINS; SÁ, 2023, p. 50). Para isso, o projeto reúne as escolas em uma rede colaborativa para compartilhar conhecimentos e práticas educativas e promover o bi/multilinguismo, a interculturalidade e a diversidade sociocultural na região. Por meio de suas ações, o PEBIF proporciona ajuda a criar espaços transculturais para a promoção de uma educação de alta qualidade que valorize o plurilinguismo e a interculturalidade, transformando as escolas fronteiriças em polos de desenvolvimento e integração para a região.

Nas palavras de Barrio, Martins e Sá (2023, p.50), o PEBIF de Portugal e Espanha guarda certa diferença do contexto do Mercosul, “por razões óbvias de geolocalização e organização, uma vez que nem o contexto de desenvolvimento, nem o seu âmbito, nem os objetivos finais de ambos os projetos são os mesmos, embora partilhem princípios básicos essenciais”. A par dessa distinção, tanto do outro lado do Atlântico, como de cá, as escolas envolvidas formam uma rede colaborativa que compartilha conhecimentos e práticas educativas com o intuito de promover o bi/multilinguismo, a interculturalidade e a diversidade sociocultural na região fronteiriça. Além disso, ambos os projetos contemplam a formação de professores para que possam desenvolver e aplicar práticas pedagógicas bilíngues e interculturais, produz recursos educativos multilíngues, incentiva a articulação das escolas com instituições de ensino superior e outros agentes locais.

A elevada circulação e mobilidade populacional nessas regiões contempladas pelo PEIBF e PEBIF são espaços de significativa diversidade linguístico-cultural, nos quais os residentes cultivam repertórios plurais, derivados das suas experiências nesse ambiente permeado por um constante trânsito de línguas e culturas (GARCÍA, 2009). Tais repertórios, forjados por meio de interações nos mais variados domínios, mostram a riqueza e complexidade desses contextos.

Nos ambientes fronteiriços, as práticas linguísticas são permeadas por uma gama de interações que atravessam e são impactadas pelas fronteiras geopolíticas, conferindo contornos diversos à vivência cotidiana. As pessoas empregam diferentes línguas não apenas em distintos contextos, mas também em momentos específicos de suas vidas, na companhia de diferentes interlocutores, para finalidades diversas, em realidades políticas e sociais distintas (SHOHAMY, 2006; SPOLSKY, 2009; STURZA, 2006). Sobre isso, apresentamos dois exemplos ilustrativos retirado de um guia sobre comunicação intercultural elaborado pelo governo federal brasileiro.



**Figura 1:** Comunicação linguística na saúde

**Exemplo 1:** *comunicação e serviços de saúde*

Em uma pesquisa sobre saúde mental na população refugiada e migrante no Brasil (OIM, 2021), diversas organizações foram consultadas sobre as principais dificuldades na hora de oferecer atendimento. Mais da metade delas mencionaram dificuldades linguísticas e quase a metade respondeu diferenças culturais. Segundo as organizações consultadas, falar a mesma língua não é suficiente para compreender e oferecer o apoio necessário. Uma interação guiada pela comunicação intercultural é fundamental para oferecer um atendimento mais efetivo, humanizado e compreensivo. Inclusive, profissionais de Saúde destacaram a importância dessa perspectiva para entender as dificuldades dos processos migratórios e evitar diagnósticos psicológicos e médicos incorretos.

**Fonte:** Guia de Comunicação Intercultural - Governo Federal (Alloatti, 2022, p. 15)

**Figura 2:** Comunicação linguística e a matemática

**Exemplo 2:** *escola, língua e cultura*

Em 2020, foi feita uma pesquisa sobre as condições e possibilidades de construir e implementar soluções duradouras para o estabelecimento das pessoas indígenas venezuelanas no Brasil (OIM, 2020). Desde uma perspectiva intercultural e de respeito às diferenças destacou-se a importância de que as soluções fossem criadas com as pessoas e comunidades indígenas e não impostas.

Entre as experiências analisadas, surgiu o caso de crianças Warao que participam de projetos de escolas nas quais se ensinava a língua e cultura do seu grupo. Alguns pais e mães colocaram uma questão importante: “não basta falar da cultura Warao se as crianças não aprendem matemática” (OIM, 2020, p. 47). Essa experiência demonstrou dois pontos importantes: a) a educação das crianças (no contexto de origem e migratório) deve ser disjutida internamente por cada povo indígena; b) muitas pessoas indígenas sabem o que o sistema escolar pode e deve oferecer, assim como que dinâmicas e maneiras são melhores para suas filhas e filhos.

**Fonte:** Guia de Comunicação Intercultural - Governo Federal (Alloatti, 2022, p. 15)

O exemplo 1, como vemos, fornece dados relevantes e destaca a necessidade de considerar as diferenças culturais para oferecer um atendimento mais humanizado e eficaz à população refugiada e migrante na área da saúde. O exemplo 2, por sua vez, é um importante contributo para a discussão sobre a educação intercultural para povos indígenas. O estudo destaca a necessidade de uma educação que seja intercultural, contextualizada e construída em conjunto com as comunidades indígenas.

Apesar disso, a promoção de iniciativas voltadas para a instauração de uma educação intercultural e bilíngue em regiões fronteiriças, como parte de políticas pactuadas entre Estados Nacionais, é uma abordagem recente e de considerável importância na construção de espaços transculturais, não obstante a dinamicidade, criatividade e fluidez inerentes às línguas e aos repertórios linguísticos presentes em regiões de fronteira.

Na perspectiva da educação intercultural, as regiões fronteiriças se revelam

como espaços sociais e territórios de integração multidimensionais, proporcionando oportunidades para iniciativas colaborativas e emergindo como locais de trânsito e convivência entre cidadãs(ãos) de diferentes nacionalidades, que se comunicam em diversas línguas e participam de culturas igualmente diversas.

Conforme indicado pelo documento da Organização dos Estados Ibero-Americanos (MORELLO, 2019), o qual oferece orientações teóricas, pedagógicas e metodológicas para projetos de ensino bilíngue e intercultural em escolas de fronteira e para a formação de professoras(es) nos países sul-americanos e ibéricos, as instituições de ensino bilíngues e interculturais em regiões fronteiriças têm como objetivo primordial implementar um ensino que seja simultaneamente bilíngue e intercultural. Isso implica promover o bilinguismo em português e espanhol, além de valorizar outras línguas e culturas como elementos essenciais para a integração regional e a formação de recursos humanos. Este comprometimento focaliza-se especialmente na capacitação de professoras(es) habilitadas(os) a desempenhar um papel crucial na gestão do Multilinguismo e da interculturalidade na educação escolar e profissional de crianças e jovens residentes nessas áreas.

Para alcançar tal propósito, o ensino intercultural e bilíngue em regiões fronteiriças pressupõe unidades educacionais compostas por escolas localizadas em ambos os lados das fronteiras dos países da América Latina e da Península Ibérica, as quais operam como escolas-pares ou parceiras. Sugerindo, assim, que as propostas educacionais priorizem iniciativas conjuntas, ajustando-se a uma perspectiva de adesão das escolas, e que atentem para as modalidades de participação das instituições envolvidas e de suas respectivas instâncias gestoras.

A execução de ações conjuntas entre escolas-pares emerge como uma oportunidade educativa singular que exerce substancial contribuição para a formação de alunas(os) e professoras(es), proporcionando um novo cenário para a atuação das instituições escolares. A troca e convivência enriquecedoras potencializam análises e comparações sobre conhecimentos, promovendo uma revisão crítica dos papéis institucionais já estabelecidos.

Por se inscrever em um conjunto de práticas extremamente diversas e ricas, o contexto da educação de/na fronteira constitui um terreno bastante fértil para criar espaços transculturais e formação de competências plurilíngues e intercultural. As experiências de educação transfronteiriças do PEIBF (MERCOSUL) e do PEBIF (Portugal e Espanha) podem ser utilizadas noutras áreas e contexto, uma vez que

[...] um projeto transfronteiriço como o PEBIF dá um novo lugar às línguas dos participantes, às línguas das crianças e dos jovens, permitindo-lhes assim melhorar o seu rendimento escolar. Além disso, despertam o interesse dos alunos pela diversidade linguística e cultural que lhes é próxima e permitem-lhes trabalhar o multilinguismo e o interculturalismo no âmbito do plano curricular escolar, integrando conhecimentos, competências, línguas e culturas” (BARRIO; MARTINS; SÁ, 2023 p. 51).

Das conquistas até o momento, destaca-se a concretização de um projeto educacional de construção de um espaço para línguas e as culturas verdadeiramente transfronteiriço no Ensino Básico, abrangendo as regiões fronteiriças ibero-americanas. Este avanço representa um marco significativo na promoção do bi/Multilinguismo e da interculturalidade na educação de fronteira.

Entretanto, é preciso lidar com desafios importantes, como a garantia da sustentabilidade do projeto para além dos períodos de execução do programa. Como descreveu Barrio, Martins e Sá (2023) um dos problemas críticos ainda enfrentados é a dependência do PEBIF/PEIBF da continuidade dos acordos de cooperação entre países para se manter em funcionamento. Essa dependência pode resultar na prolongação ou, infelizmente, na interrupção do programa, como foi o caso do Programa de Escolas Interculturais Bilingues de Fronteira (PEIBF) no Mercosul.

## **Conclusão**

Da discussão sobre a importância de espaços híbridos de aprendizagem à apresentação crítica do Projeto Escola Intercultural Bilingue de Fronteira (PEIBF) como proposta viável para o ensino de língua em contextos fronteiriços, neste capítulo destacamos a relevância de uma abordagem verdadeiramente transfronteiriça na educação, fundamentada na valorização da inter e transculturalidade e do bi/multilinguismo.

Em síntese, defendemos a educação transcultural como proposta no PEIBF, que exige de nós uma atenção centrada no respeito e na cooperação. O diálogo emerge como elemento essencial para a compreensão mútua entre as culturas, enquanto a cooperação se mostra imprescindível para a resolução de desafios e a construção de um futuro mais promissor. É imperativo reconhecer que o diálogo transcultural é intrinsecamente ligado à linguagem e, portanto, deve haver, em qualquer projeto de ensino, seja ele para regiões ou não de fronteira, a inserção de propostas para uma educação linguística emancipadora. Essa forma de educação, especialmente quando implementada em espaços fronteiriços, possibilita às(aos) educandas(os) não apenas o reconhecimento e a apreciação das diferenças culturais, mas também a habilidade de compartilhar e refletir sobre suas próprias identidades culturais e as dos outros, ou, em outros termos, sobre o próprio hibridismo.

As experiências do PEIBF (MERCOSUL), assim como o PEBIF (Portugal e Espanha), demonstram a complexidade e a relevância de construir espaços transculturais não apenas em termos pedagógicos, mas também políticos e jurídicos. Ambos os projetos demandaram esforços coletivos para garantir condições adequadas à sua continuidade e sustentabilidade. Além disso, a abordagem desses projetos abre portas para o fortalecimento do diálogo e cooperação internacional em contextos de fronteira, ampliando também as possibilidades de educação transfronteiriça e bi/multilíngue em outros cenários. Portanto, iniciativas como o PEIBF/PEBIF não só promovem a integração e compreensão entre culturas diversas, como impulsionam o desenvolvimento de abordagens educacionais mais inclusivas e colaborativas, tanto nas fronteiras quanto além delas.

### Referências bibliográficas

- ALLOATTI, Magali N. et al. (Org.). **Guia de comunicação intercultural**. Brasília, DF: OIM, 2022.
- BARRIO, María M. del; MARTINS, Viviane Ferreira; SÁ, Maria Helena Araújo. Projeto Escolas bilíngues e interculturais de fronteira (PEBIF): um projeto transfronteiriço e integrador na Península Ibérica. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 93, n. 1, p. 45-65, 202. DOI <https://doi.org/10.35362/rie9315998>.
- BULGARELLI, Reinaldo. **Diversos somos todos: valorização, promoção e gestão da diversidade nas organizações**. São Paulo: Cultura, 2008.
- CANDAU, Vera M. **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2022.
- CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Transculturalidade, linguagem e educação**. São Paulo: Mercado das Letras, 2007.
- CITELLI, Adilson (Org.). **Comunicação e educação: os desafios da aceleração social do tempo**. São Paulo: Paulinas, 2017. p. 182. [Coleção Educomunicação]
- COLL César; MARTÍN, Elena. Vigencia del debate curricular. **Prelac – Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe**. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO, 2006.
- DOWNES, L.; KIM, M. Critical discourse analysis in transcultural spaces. **Emerging Perspectives: Interdisciplinary Graduate Research in Education and Psychology**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 42–53, 2019. Disponível em: <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ep/article/view/52951>. Acesso em: 7 fev. 2024.
- GARCÍA, Ofélia. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In: MOHANTY, A. et.al (ed.). **Multilingual Education for Social Justice: globalising the local**. New Delhi: Orient Blackswan (former Orient Longman), 2009.

GIROUX, Henry A. Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e de cultura? [Entrevista concedida a] Manuela Guilherme. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 73, 2005, p. 131-143. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/rccs/962>>. Acesso em: 7 fev. 2024. DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.962>.

GRIZZLE, Alton et al. **Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias**. Brasília: UNESCO, Cetic, 2016.

HERNAIZ, Ignácio (org.). **Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngüe**. Tradução Maria Antonieta Pereira et al. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, 2007.

KEIM, Enersto J. **Educação da Insurreição: Emancipação humana, ontologia e pedagogia em Georg Lukács e Paulo Freire**. Brasil: Paco, 2012.

MORELLO, Rosângela. Informe OEI “**Princípios teóricos e pedagógicos e orientações metodológicas para projetos de ensino em escolas de fronteira e para a formação de professores**”, 2019. Documento interno inédito.

MORELLO, Rosângela. Línguas, Culturas e Educação: Uma História Para Cruzar Fronteiras e Conectar Saberes. In: Organização de Estados Ibero-americanos (OEI). **Cruzando fronteiras: projeto escolas interculturais bilíngües**, 2023.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. Porto Alegre: Editora Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica Edgard de Assis Carvalho São Paulo, Brasília DF: Cortez / UNESCO, 2007.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de.; MORELLO, Rosângela. A fronteira como recurso: o bilinguismo português-espanhol e o Projeto Escolas Interculturais Bilíngües de Fronteira do MERCOSUL (2005-2016). **Revista Iberoamericana de Educação**, n. 81, v. 1, p. 53-74, 2019. DOI <https://doi.org/10.35362/rie8113567>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural. **Relatório Mundial (Resumo)**. Paris, France: UNESCO, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do Século XXI**. Brasília: Unesco, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem**. Brasília: Unesco, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A

- CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Ensinar respeito por todos: guia de implementação**. Brasília: UNESCO, 2018.
- ORELLANA, Marjorie F. **Immigrant children in transcultural spaces: Language, learning, and love**. New York: Routledge, 2016.
- PIERONI, Vittorio; FERMINO, Antonia; CALIMAN, Geraldo. **Pedagogia da Alteridade: para viajar a Cosmópolis**. Brasília: Liber Livro, 2014.
- PRELAC - Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. n.º 3, diciembre de 2006. **El currículo a debate**. Santiago, Chile: OREALC/ UNESCO, 2006.
- TELES, Jorge Luiz; FRANCO, Cláudia T. S. (Org.). **Educação na diversidade: como indicar as diferenças?** Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC, 2006.
- SHOHAMY, Elana. **Language Policy: hidden agendas and new approaches**. NY: Routledge, 2006.
- SPOLSKY, Bernard. **Language Management**. NY: Cambridge University Press, 2009.
- STURZA, Eliana Rosa. **Línguas de fronteiras e política de línguas: uma história das ideias linguísticas**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, São Paulo, 2006.



Fonte: @vf\_estudio\_fotografico

# O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA: UNIVERSIDADE, EDUCAÇÃO BÁSICA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

*Éder da Silva Novak<sup>1</sup>*  
*Simoni Santos Siqueira<sup>2</sup>*

## **Introdução**

O trabalho aborda a temática indígena e procura verificar os avanços e os desafios na efetivação da Lei 11.645/2008, que promulgou a obrigatoriedade do ensino de história e culturas indígenas nas escolas públicas e privadas nos níveis da educação básica, destacando a necessidade de desprender-se de um pensamento único e universal (BRASIL, 2008).

Apresentar os dados coletados pelo projeto de extensão “Aproximando universidade e escola, teoria e prática: oficinas de história e cultura indígena nos campos de estágio”, na sua edição realizada em 2022, é o principal objetivo desse texto, sobretudo, os resultados dos questionários aplicados nas escolas estaduais dos municípios de Dourados, Ivinhema e Sete Quedas, no estado do Mato Grosso do Sul.

No que diz respeito a educação, além da garantia de uma educação escolar indígena intercultural e bilingue para as comunidades indígenas, muitas transformações ocorreram pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96). Ao tratar do tema ensino de história e cultura indígena nas escolas de educação básica, públicas e privadas de todo o país, nos reportamos à proposta da Lei 11.645/2008, que em seu Art. 26 - A, tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, com o objetivo de demonstrar o protagonismo indígena na formação histórica do Brasil.

É imperioso pensar que a Lei 11.645/2008 contempla um conjunto de iniciativas didático-pedagógicas, proporcionando um movimento de mudança em todo o contexto educacional, sobretudo, na perspectiva de estimular um novo modo de ver e pensar os povos indígenas, suas cosmologias, histórias, lutas e conquistas. As escolas estaduais do Mato Grosso do Sul orientam-se em alguns documentos

---

1 Doutor em História, professor de graduação e pós-graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: edernovak@ufgd.edu.br.

2 Doutoranda em História na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: simony\_siqueira@hotmail.com.



que direcionam o trabalho docente, tal qual a Base Nacional Comum Curricular, o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul e o Projeto Político Pedagógico.

Nesse sentido, como destaca Santos (2019), a parceria entre universidade e escola é fundamental, em qualquer tempo:

A meu ver, quando a escola busca parceria com a Universidade, ela não está dizendo “venham aqui fornecer saberes que não teremos”, mas ela está colocando: “Vamos pensar em parceria?”, “Vamos pensar juntos?”; “Vamos construir conhecimento juntos?”. E isso porque os sujeitos que atuam na escola já produzem conhecimento (SANTOS, 2019, p. 21).

O desenvolvimento do projeto de extensão conta com a participação dos acadêmicos do curso de licenciatura em História e da pós-graduação em História UFGD. O primeiro passo a ser desenvolvido é a realização de uma sondagem junto aos alunos do ensino médio, sobre a temática indígena, por meio da aplicação de um questionário. Com os dados das respostas sistematizados o próximo passo é o planejamento e a execução das oficinas nas escolas.

O Projeto de Extensão, nesse sentido, está inserido como uma proposta de ensino, pesquisa e extensão, que articula os saberes acadêmicos com o escolar. Ele parte dos conhecimentos prévios que os estudantes possuem à respeito da história e cultura dos povos indígenas, realizando uma sondagem sobre tais compreensões, para que assim, nas próximas etapas, cumpra-se o objetivo da desconstrução de este-reótipos que permanecem na sociedade brasileira em relação às Histórias e Culturas Indígenas, dando outro sentido às lutas e conquistas dos povos originários do país.

## **Ensino de História na sala de aula na atualidade**

A história indígena por muito tempo foi contada através de uma lente, ou seja, “a lente do outro”, do colonizador, que levou a uma hierarquização que ainda hoje persiste na sociedade brasileira. Pode-se dizer que a história indígena desde o período colonial é retratada por meio dos olhos imperiais, que abordam o indígena como um problema social e que apenas servia para ser explorado e dizimado.

A pergunta que se faz há séculos e que está presente na atualidade é (in)dependência para quem? Para Smith (2018) a prática tem sido definida por escritores, cujas origens literárias estão assimiladas nas paisagens, linguagens, culturas e pessoas, cujas próprias histórias foram interrompidas e radicalmente refeitas pelo imperialismo europeu.

Assim, pode-se dizer que “o imperialismo ainda fere, ainda destrói e se reformula constantemente” (SMITH, 2018, p. 31). Os povos indígenas passaram por diversos desafios, para compreender e compartilhar linguagens que falassem a respeito da história, da sua luta dolorosa e da persistência para sua sobrevivência.

A ideia aqui é trazer a história indígena de uma forma diferente e não apenas

vista pelo olhar do colonizador, mas deixar falar e dar vida ao protagonismo indígena que até o momento do “nascimento da nação veio acompanhado da negação da diversidade étnico-cultural” (CAVALCANTE, 2022, p. 71). Almeida (2017, p. 20) ressalta que “ainda está muito presente no senso comum da população brasileira, essas ideias, além de extremamente danosas à autoestima dos índios [...]”.

Conforme Kaiapó (2009), são visíveis algumas mudanças nos últimos anos a respeito do ensino de história na escola, “nas transformações que a escola indígena vem experimentando nas últimas duas décadas e nas políticas públicas voltadas para o ensino da história e cultura indígena nas escolas brasileira de nível básico, em conformidade com a lei 11.645/08” (BRITO, 2009, p. 59). Com base nessa discussão Novak, Marques e Santos (2022, p. 223) afirmam que:

[...] se por um lado, é possível verificar significativos avanços em virtude da Lei 11.645/2008, por outro, é pertinente afirmar que há um longo caminho para a desconstrução dos estereótipos presentes na sociedade brasileira, construídos em quase cinco séculos de uma visão predominantemente eurocêntrica, que pregava o fim do indígena, seja físico ou culturalmente.

É preponderante escrever uma nova história indígena, que possa ter a participação e também ser contada a partir do olhar do próprio indígena, revendo como ela foi empregada nos diferentes espaços, como por exemplo, na própria escola, um ambiente que precisa compreender as historicidades dos diferentes povos e toda a sua diversidade cultural, promovendo o respeito à alteridade étnica, conforme previsto na CF de 1988.

Dessa forma, após o diálogo com a Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul e com os gestores escolares e docentes da disciplina de História das escolas estaduais, desenvolveu-se o citado projeto de extensão nas seguintes escolas:

- Dourados – Escola Estadual Reis Veloso, Escola Estadual Maria da Glória;
- Ivinhema – Escola Estadual Senador Filinto Muller, Escola Estadual Angelina Jaime Tebet;
- Sete Quedas – Escola Estadual 4 de Abril, Escola Estadual Guimarães Rosa; Escola Estadual 13 de Maio e Escola Municipal Inácio de Castro.

O questionário foi aplicado de forma presencial, após as informações acerca do projeto de extensão, que tem sido realizado desde o ano de 2018 nas escolas da microrregião de Dourados-MS. Também foi esclarecido aos estudantes do ensino médio a importância da colaboração de cada um com a proposta, e que lessem atentamente cada questão, respondendo de acordo com os conhecimentos que possuem sobre o assunto, de modo a escolherem uma das alternativas propostas.

Ao todo 774 estudantes responderam aos questionários, sendo 295 das escolas do município de Sete Quedas, 357 das escolas de Dourados e 122 de Ivinhema.

O questionário é composto de um total de oito (8) perguntas, todas de alternativas objetivas de múltipla escolha. O questionário enquanto técnica de investigação é “composto por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, e situações vivenciadas” (GIL, 1987, p. 124).

É uma técnica bastante viável e pertinente para ser empregada quando se trata de problemas cujos objetos de pesquisa correspondem a questões em experiências vividas, conhecimentos adquiridos sobre determinado assunto, ou ainda, na observação das coisas. Neste sentido, as respostas dadas as questões é o que proporciona os dados requeridos para melhor se compreender sobre os conhecimentos que os estudantes possuem a respeito da temática indígena nos espaços escolares, e se de fato a Lei 11.645/2008 tem sido efetivada no intuito de apresentar a diversidade étnica, histórica e cultural dos povos indígenas, de tal modo que a referida lei seja abordada levando em consideração a urgência em romper com as generalizações, estereótipos e preconceitos que recai sobre esses povos.

Considerando que a coleta de dados ocorreu por meio de pesquisa institucional, tendo como foco a realidade regional e estadual e por base a pesquisa empírica, utilizou-se das respostas dos questionários no trânsito das idas e vindas entre a prática e a teoria para elaborar o diálogo com o texto escrito.

Os Quadros de 1 a 8 apresentam em seu título o enunciado das questões de sondagem aplicadas aos estudantes, as opções de respostas por meio dos textos das alternativas (A-B-C-D-E), e a quantidade por escolha dos estudantes. Vale ressaltar que cada estudante respondeu apenas duas questões.

**Quadro 1 - “Os índios do Brasil estão acabando?”**

Alternativa	Texto da alternativa	Total
A	Não, porque há muitos projetos assistencialistas do governo e os indígenas vêm tendo muitos filhos para se beneficiarem desses projetos.	33
B	Sim, porque os índios estão sendo mortos por doenças e assassinados por práticas de violência desde a chegada dos europeus.	20
C	Sim, porque eles estão cada vez mais nas cidades, deixando de ser indígenas de verdade e utilizando objetos da sociedade não indígena.	43
D	Não, nos últimos 30 anos houve um aumento da população indígena devido aos direitos conquistados na Constituição de 1988, nas áreas da saúde, educação e demarcação de terras.	49
E	Sim, devido a todos os processos de violência, como por exemplo, no período da Ditadura Militar, em que foram mortos mais de oito mil indígenas e mesmo após o fim da ditadura a população indígena continua diminuindo.	54
<b>Total das respostas</b>		<b>199</b>

Fonte: UFGD, 2022.

Com base no Quadro 1 obteve-se um total de 117 respostas na soma das alternativas B, C e E, pelo qual os participantes da pesquisa acreditam equivocadamente que a população indígena continua reduzindo. Outros 33 alunos consideram que os indígenas não estão acabando – alternativa A, mas entendem que os indígenas são submissos à tutela do Estado e vivem do assistencialismo. Apenas 49 estudantes optaram pela alternativa D, ou seja, em torno de 25% do total, respondendo corretamente a questão e reconhecendo o aumento populacional indígena nas últimas décadas, após as conquistas no período de redemocratização do Brasil.

**Quadro 2 - “O índio verdadeiro é aquele que vive pelado na floresta?”**

Alternativa	Texto da alternativa	Total
A	Sim, porque só assim ele se relaciona com as suas verdadeiras origens indígenas e à preservação das tradições culturais de seus antepassados.	24
B	Sim, pois quando ele se transfere para as zonas urbanas, conseqüentemente se moderniza, ganha a cidadania brasileira e perde a sua identidade cultural, ou seja, deixa de ser indígena.	10
C	Não, pois em muitos casos o indígena foi civilizado pelo indivíduo não indígena, se adequando à cultura do homem branco e às normas do sistema capitalista.	38
D	Não, pois as culturas são dinâmicas e se alteram de acordo com cada contexto histórico e, assim como qualquer outra pessoa, o indígena também passou por transformações em suas formas de vida.	120
E	Sim, pois se viverem nas cidades vão usar objetos da cultura do homem branco e perder a identidade indígena, assim como um brasileiro deixa de ser brasileiro quando usa uma roupa árabe ou saboreia uma comida japonesa.	7
<b>Total das respostas</b>		<b>199</b>

**Fonte:** UFGD, 2022.

O Quadro 2 traz em seu enunciado uma questão que persiste no imaginário da sociedade brasileira: a imagem genérica e estereotipada sobre quem são os povos indígenas. A soma das respostas das alternativas A, B e E indica que 41 estudantes ainda consideram que o verdadeiro indígena é aquele que vive pelado na floresta. Outros 38 alunos marcaram a alternativa C, evidenciando a ideia equivocada de aculturação. Um total de trinta e oito (38) participantes optaram por essa alternativa C. Apesar dessas questões problemáticas, foram 120 pessoas que assinalaram a alternativa D, expressando um ponto de vista de extrema relevância, ao compreenderem que as culturas são dinâmicas e que os indígenas possuem a capacidade de modificar seus hábitos e costumes, de acordo com o meio que os cerca e com o tempo.

**Quadro 3 – “Os indígenas do Brasil falam a língua Tupi?”**

Alternativa	Texto da alternativa	Total
A	Sim, o projeto colonizador no Brasil aniquilou as línguas indígenas, com o uso de forte violência, sobrando uma língua indígena, que é a Tupi.	40
B	Não, na verdade ainda existem três línguas indígenas faladas no Brasil: Tupi, Tapuia e Guarani.	77
C	Não, pois Tupi não é uma língua indígena, mas sim um tronco linguístico, composto por famílias linguísticas, diversas línguas e dialetos, como o Guarani e o Kaiowa.	42
D	Não, pois ao todo são 274 línguas indígenas ainda faladas no Brasil, organizadas em troncos e famílias linguísticas, mas que não têm importância na história do Brasil e nem mesmo para os povos indígenas da atualidade.	13
E	Não, são centenas de línguas indígenas ainda presentes no Brasil, mas somente faladas pelos índios mais velhos, pois os mais novos só falam a língua portuguesa.	22
<b>Total das respostas</b>		<b>194</b>

Fonte: UFGD, 2022.

A análise do Quadro 3 deixa claro a urgência de debater o assunto e apresentar a diversidade linguística e as etnias indígenas existentes no Brasil. Um total de 152 estudantes marcaram as alternativas A, B e E, acreditando que as línguas indígenas estão se acabando ou que não tem importância para a história do país e nem mesmo significado algum para os próprios indígenas, sobretudo, os mais jovens. Apenas 42 alunos assinalaram a alternativa correta, a letra C, demonstrando a complexidade e a riqueza linguística no Brasil, que precisa ser melhor trabalhada nas escolas.

**Quadro 4 - “Os indígenas do Brasil vivem em ocas?”**

Alternativa	Texto da alternativa	Total
A	Não, todos os indígenas viveram em ocas até o século XVI e evoluíram após o contato com os europeus, construindo diferentes formatos de casas, graças à ajuda dos colonizadores.	34
B	Sim, apesar dos novos aprendizados com os colonizadores, a maior parte dos indígenas ainda vive em ocas, no meio do mato, com sua forma primitiva de vida.	39
C	Não, pois as formas das casas variam segundo os costumes e a historicidade de cada etnia, podendo ter vários formatos, com diferentes tamanhos e a utilização de diversos materiais.	102
D	Sim, pois os indígenas são pobres e suas condições sócio-econômicas só permitem construir ocas por todo o Brasil.	11
E	Sim, pois a historicidade de cada etnia é importante para entender suas transformações culturais, inclusive nas suas casas, e quem vive hoje em casa de alvenaria deixou de ser indígena.	8
<b>Total das respostas</b>		<b>194</b>

Fonte: UFGD, 2022.

É possível afirmar, por meio da análise do Quadro 4, que há uma considerada parcela dos estudantes que ainda acredita que o verdadeiro “índio” é aquele que vive em ocas, pois 58 assinalaram as alternativas B, D e E. Além disso, 34 marcaram a alternativa A, agregado ao discurso colonizador, encontrado muitas vezes nos livros didáticos de história, ao abordarem a história indígena congelada no tempo, criando contínuas reproduções meramente baseadas na perspectiva e olhar europeu. Por outro lado, 102 estudantes escolheram corretamente a alternativa C, compreendendo a diversidade das casas, tamanhos e suas formas conforme a organização social e política de cada etnia.

**Quadro 5 – “Os povos indígenas do Brasil são preguiçosos?”**

Alternativa	Texto da alternativa	Total
A	Sim, pois os indígenas nunca trabalharam na história do Brasil sempre viveram de projetos assistencialistas dos poderes públicos ou pedindo esmolas nas cidades.	10
B	Não, pois a mão de obra indígena foi utilizada em todos os períodos da história do Brasil, inclusive na atualidade, sendo decisiva para a constituição e formação do país.	106
C	Sim, pois enquanto a nossa visão é de uma sociedade capitalista, baseada em produção de excedentes, acúmulo, consumo e lucro, os indígenas ficam esperando as coisas caírem do céu para terem o que comer.	17
D	Sim, pois somente trabalharam no período que a escravidão era legalizada, ou seja, quando eram forçados por um agente da colonização.	11
E	Não, eles não são preguiçosos, apenas possuem uma concepção diferente de trabalho, se preocupando apenas de forma individual, sem compromissos com a sua família e a sua comunidade.	48
<b>Total de respostas</b>		<b>192</b>

Fonte: UFGD, 2022.

Diante do questionamento “*os povos indígenas do Brasil são preguiçosos?*”, exposto no Quadro 5, um total de 86 estudantes assinalou as alternativas A, C, D e E, reproduzindo a forma que o colonizador estabeleceu que o indígena era, por natureza, preguiçoso, incapaz, ingrato, desonesto e inferior. Enquanto isso, 106 alunos direcionaram suas respostas para a alternativa B, reconhecendo que os povos originários participaram ativamente da formação do país, não simplesmente como meros coadjuvantes.

**Quadro 6 - “Os povos indígenas do Brasil são primitivos?”**

Alternativa	Texto da alternativa	Total
A	Não, o conhecimento indígena foi (e continua sendo) muito importante para a formação do Brasil, como nas áreas de medicina, astronomia, linguística, engenharia, arquitetura, geografia, entre outras.	78
B	Sim, os indígenas não foram capazes de desenvolverem tecnologias e conhecimentos, conforme revelam as pesquisas arqueológicas já realizadas no Brasil.	27
C	Sim, por isso os indígenas vêm ocupando os espaços nas universidades e nas demais estruturas de poder político, educacional, social, porque descobriram que nas suas comunidades não há conhecimento.	30
D	Não, os indígenas evoluíram a partir do contato com os europeus e passaram a produzir conhecimento, pois até 1.500 eram povos primitivos, sem nenhuma organização social, política e econômica e sem conhecimento e tecnologia.	48
E	Sim, o saber e conhecimento indígena é escasso e não tem serventia nesse mundo globalizado e industrializado.	7
<b>Total das respostas</b>		<b>190</b>

Fonte: UFGD, 2022

O Quadro 6 demonstra que um número considerável de 78 participantes optaram corretamente pela alternativa A, reconhecendo os conhecimentos indígenas importantes para toda sociedade a brasileira. Outros 64 alunos, no entanto, acreditam no primitivismo indígena e escolheram as alternativas B, C e E, pois consideram que nas comunidades indígenas não há/houve conhecimentos. Além disso, 48 estudantes, a partir da visão evolucionista, optaram pela alternativa D, permanecendo na abordagem do primitivismo.

**Quadro 7 - “No Brasil os indígenas têm muita terra?”**

Alternativa	Texto da alternativa	Total
A	Sim, por todas as regiões brasileiras os indígenas são donos de grandes áreas de terras, embora seja uma população insignificante na demografia brasileira.	30
B	Não, os territórios indígenas foram invadidos a partir do período de colonização e na maior parte dos estados brasileiros não há sequer uma Terra Indígena demarcada	49
C	Não, os indígenas do Brasil não têm muita terra e as que possuem precisam ser destinadas ao agronegócio para o aumento da produção agrícola e desenvolvimento do país.	24
D	Sim, pois os indígenas da atualidade não precisam de terras, já que estão civilizados e podem morar nas cidades, liberando as terras para os latifundiários e a produção agrícola.	22
E	Não, pois os indígenas não têm a efetiva posse das terras, mas apenas o seu usufruto, não podendo vender as terras, que na sua maioria são as áreas de natureza preservada que sobraram no Brasil.	64
<b>Total das respostas</b>		<b>189</b>

Fonte: UFGD, 2022.

O Quadro 7 traz em seu enunciado uma questão abrangente sobre as terras indígenas no Brasil. No entendimento de que os indígenas não detem a efetiva posse das terras, mas o seu usufruto, 64 assinalaram corretamente a alternativa E. A escolha 52 estudantes pelas opções A e D apresenta um desconhecimento sobre o assunto, quando deduzem que os povos indígenas possuem muita terra no território brasileiro. Outros 49 alunos maracaram a alternativa B e reconhecem que os indígenas não têm muita terra, mas ignoram a presença indígena em todos os estados brasileiros. A alternativa C foi escolha de 24 participantes, que concordam que os indígenas não possuem muita terra, entretanto, as terras que os indígenas possuem deveriam ser destinadas à produção agrícola. Permanece no imaginário de muitos estudantes que o indígena não trabalha e “quer terra para que?” Essa visão é preocupante pois revela a visão meramente mercadológica da terra e ignora o sentido de território para os indígenas.

**Quadro 8 - “No estado de Mato Grosso do Sul os indígenas têm muita terra?”**

Alternativa	Texto da alternativa	Total
A	Sim, pois a população indígena de Mato Grosso do Sul é muito pequena em relação a grande extensão territorial das Terras Indígenas demarcadas.	32
B	Sim, os povos indígenas não necessitam de terras, pois muitos deles moram na área urbana e já foram integrados à civilização.	31
C	Sim, eles têm muitas terras que não são bem utilizadas, não produzem nessas terras e não contribuem com a economia do estado.	23
D	Não, pois o Mato Grosso do Sul é o segundo estado brasileiro em população indígena e as Terras Indígenas demarcadas correspondem a apenas 1,6% de toda a extensão territorial do estado.	82
E	Não, as Terras Indígenas demarcadas no estado são insuficientes para o grande número de indígenas que deseja tomar as terras dos agricultores e prejudicar o agronegócio.	21
<b>Total das respostas</b>		<b>189</b>

Fonte: UFGD, 2022.

O Quadro 8 aborda a questão das terras indígenas especificamente no estado do Mato Grosso do Sul, onde vivem os participantes da pesquisa. Nessa sondagem, optaram pelas alternativas, A, B, e C, 86 estudantes, considerando que as etnias do estado Mato Grosso do Sul possuem muita terra. Outros 21 alunos consideraram que não há muitas Terras Indígenas demarcadas, entretanto, acreditam que os indígenas pretendem tomar as terras e prejudicar o agronegócio. Por outro lado, 82 estudantes assinalaram acertadamente a alternativa D, evidenciando a presença marcante da população indígena no Mato Grosso do Sul e que apenas 1,6% de todo o seu território está legalmente demarcado enquanto Terra Indígena.



## Considerações Finais

Os resultados apresentados a partir do Projeto de Extensão “Aproximando Universidade e Escola, Teoria e Prática: ensino de história e cultura indígena nos campos de estágio” demonstram a necessidade da aplicação efetiva da lei 11.645/2008 que, mesmo após quinze anos de sua promulgação, ainda encontra-se bastante limitada e com grandes desafios para se concretizar nos espaços escolares.

Obviamente, é perceptível algum avanço dos debates acerca das questões indígenas na atualidade, fato que demonstra a importância e efetividade da luta desses povos. No entanto, muitos estereótipos ainda são amplamente reproduzidos, inclusive no âmbito da educação básica.

O discurso que cria o indígena como marginal e periférico correspondente ao projeto colonial, aos interesses políticos e econômicos. As representações são fortes e consistentes, de tal modo que levam a crer que se trata de sujeitos estáticos e que não ocorreram mudanças com o passar dos anos. Sobre o imaginário, pode-se dizer que trata-se de “uma extensão da realidade palpável, muitas vezes, confundida com a realidade. O imaginário pode, como memória, retroagir sobre o passado, como convicção ou desejo de influenciar o presente”(SUESS, 1997, p. 30).

Em diálogo com esse pensamento, concorda-se na urgência em apresentar para a sociedade, especialmente nos espaços escolares, outras imagens, outras visões e abordagens que se desvinculem da figura privilegiada do colonizador sobre o colonizado. Ou seja, é necessário desmontar as representações negativas do indígena improdutivo, atrasado, preguiçoso ou ingênuo.

Para John Monterio (1995) a história indígena lança no Brasil o desafio de recuperar o papel histórico desses sujeitos, revertendo o quadro hoje prevalecente, marcado pela omissão ou, na melhor das hipóteses, por uma visão simpática aos “índios”, mas que enquadra-os como vítimas de poderosos processos externos à sua realidade.

O sujeito ideologicamente constituído pelos discursos que o cercam, remetem, por exemplo, ao indígena como alguém que deveria viver na aldeia, e por vezes não são reconhecidos, quando ocupam diferentes espaços públicos. Isto porque há discursos que (re)produzem esse imaginário, por vezes, reiterado na escola. Nesse cenário, direcionando o olhar ao questionário de sondagem, os pontos fracos trazidos, nas respostas apresentadas pelos estudantes, não devem servir para desestimular, mas para melhor direcionar as ações que visam desconstruir os estereótipos e quebrar os preconceitos sobre a história e cultura dos povos indígenas no Brasil. São reflexões necessárias a fim de mudar o olhar direcionado ao passado e ao presente desses povos.

A proposta do projeto de extensão, após a sondagem inicial por meio dos questionários, é de aproximar universidade e escola. Ocupar os espaços escolares com a temática indígena por meio de oficinas, a fim de auxiliar na implementação da Lei 11.645/2008. A ideia é desconstruir estereótipos que permanecem na sociedade brasileira em relação a História e Cultura Indígena e, promover um olhar mais crítico sobre os problemas enfrentados pelas etnias indígenas, sobretudo, do Mato Grosso do Sul (NOVAK; MENDES, 2021).

Tomamos o elo da aproximação entre universidade e escolas como uma ação e avanço considerável em prol a implementação da lei supracitada. São projetos como estes que ressignificam os sentidos, os conhecimentos e os olhares sobre a temática indígena. Ressaltando que o papel do professor de história diante dessa realidade apresentada com a pesquisa, é fundamental para a superação do olhar etnocêntrico sobre os indígenas, criado desde o período colonial e que permanece atual na sociedade brasileira.

### Referências Bibliográficas

- ALEGRO, Regina Célia. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no ensino médio**. 2008. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho, Marília, 2008.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 37, n. 75, 2017.
- BRITO, Edson. O Ensino de história como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico. **Fronteiras**, Dourados, MS, v. 11, n. 20, p. 59-72, jul./dez. 2009.
- CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. História Indígena e do Indigenismo no Brasil: por uma necessária virada colonial. In: LINO, Jaisson T.; BRIGHENTI, Clovis A.; WIJK, Flávio B.. (Orgs.) **História indígena no Sul do Brasil, século XX: Novos estudos nos campos de saberes decoloniais**. Naveira: Aranduká, 2022. P.67- 78.
- MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da. GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. **A temática indígena na escola**. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: Contexto, 1995.
- NOVAK, Éder da Silva; MENDES, Luís César Castrillon. **Aproximando universidade e escola: ensino de histórias e culturas indígenas**. Jundiá: Paco, 2021.
- NOVAK, Éder; MARQUES, Ivana; SANTOS, Angelita. Historicidade, Alteridade e Diversidade: Os Desafios do Ensino de História e Cultura Indígena nas Escolas. **História em Reflexão**, Dourados, v. 15, n. 31, p. 214-244, 2022.

Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/14846>. Acesso em: 19 de jan. de 2023.

SANTOS, Maria Aparecida de Lima. **Ensinar História no século XXI: dilemas e Perspectivas**. Cruz das Almas/Bahia: UFRB, 2019.

SUESS, Paulo. Reconhecimento e protagonismo, apontamentos em defesa do projeto histórico dos Outros. In: **História do imaginário religioso indígena**. Antônio Sidekum (Org.). São Leopoldo: Unisinos, 1997.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.





Fonte: @vf\_estudio\_fotografico

# O ENSINO DE PSICOPATOLOGIA NAS FRONTEIRAS

*Conrado Neves Sathler<sup>1</sup>*

## **Introdução**

O objetivo deste texto é apresentar algumas implicações da prática de Ensino de Psicopatologia em uma região de fronteira. Para nos aproximar dessa discussão de forma mais organizada, apresentaremos, em breve subitem, um apanhado de noções de fronteira. Essa delimitação conceitual, no entanto, não é uma abstração teórica, mas é, antes, uma observação particular de como percebemos a vivência na fronteira na qual vivemos atualmente.

Depois da exposição desse conceito, avançaremos para o campo da Psicopatologia. E, mais uma vez, delimitamos nosso campo: traremos uma abordagem conceitual de Psicopatologia carregada de tensões promovidas entre os referenciais codificados pelos grandes manuais de classificação dos transtornos mentais com a realidade da fronteira. Inicialmente, apontamos que os códigos se apresentam para nós como um dispositivo colonizador na medida em que apaga as diferenças territoriais e se mostra como uma expressão de um sujeito padrão, um sujeito traduzido em uma língua padrão.

Essa forma de entrada no texto é pré-condição para que seu desenvolvimento reflita, minimamente, as condições de Ensino da Psicopatologia na Fronteira. Assim, a noção de fronteira será deslocada para a vida na fronteira e o objeto da psicopatologia será problematizado por meio de uma leitura política de como esse objeto se produz como forte elemento das relações de poder entre metrópole e populações colonizadas. Neste ponto é relevante apontar o ineditismo da publicação do DSM 5 tr (APA, 2023) que traz em sua estrutura alguma problematização sobre os conceitos de raça e etnia, além de introduzir – ainda que pontualmente, em nossa opinião – as questões decorrentes das discussões do Grupo de Trabalho sobre igualdade Étnico-Racial, instituído pela organização do DSM.

---

1 Doutor em Linguística Aplicada (IEL/UNICAMP). Docente dos Programas de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAnt) e Psicologia (PPGpsi) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0091-1042> e-Mail: [conradosathler@ufgd.edu.br](mailto:conradosathler@ufgd.edu.br).

Nossa articulação teórica se funda na teoria dos discursos e, como tal, considera a concepção de realidade e as subjetividades efeitos da linguagem que, ao mesmo tempo, são produzidas e produtoras dessas mesmas realidades e subjetividades (Gurgel, 2023). Os traços do pensamento crítico latinoamericano também se presentificam neste texto, especialmente por sermos interpelados pela percepção de que a Psicopatologia dos Códigos seja um dispositivo da colonização do ser e do poder/saber (Quijano, 2005).

Apresentamos, então, um texto sobre o Ensino de Psicopatologia nas Fronteiras como ensaio de análise qualitativo-discursiva de recortes do DSM em suas implicações na formação de profissionais da Saúde em região de fronteira e pontuais discussões sobre o território em que vivemos com suas disputas. A análise da materialidade linguística de pontos do DSM buscará apontar os conflitos entre os pensamentos Linguísticos e Antropológico com as interfaces com a Psicologia que se serve da Psicopatologia para abordar as concepções dos transtornos mentais e suas relações com as populações a quem são atribuídos os transtornos mentais.

Este trabalho se constitui como resultado parcial do projeto de pesquisa Diálogos entre Antropologia e Psicologia na fronteira: teorias, métodos e problemas de pesquisa, coordenado pelo prof. Esmael Alves de Oliveira e desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa TDI – Território, Discurso e Identidade.

## **Fronteira(s) e territórios existenciais**

Nossa narrativa se circunscreve ao cone sul do Mato Grosso do Sul, região marcada por conflitos fundiários e fronteiras com territórios contíguos e não contíguos com o Paraguai. A fronteira entre os países não se apresenta, para nós, como uma linha divisória de territórios, embora tenhamos marcações (obeliscos) fincados no chão indicando que ali se faz uma separação. A percepção desses obeliscos não é uma evidência para quem transita por esse território, nem sequer para quem nele habita. A percepção da fronteira é flutuante: para o estrangeiro e para os turistas é um ponto de passagem, para os Estados é um limite político-administrativo, para o morador de cidades gêmeas<sup>2</sup> é um espaço de conexão. A distância da fronteira também é um fator que influencia a percepção, especialmente nos casos das fronteiras secas: - quanto mais próxima a fronteira, mais porosa ela parece ser.

A complexidade da fronteira, em nossa vivência, se dá nos deslocamentos cotidianos. Estamos localizados na fronteira com o Paraguai, logo há presumíveis

---

2 Cidades-gêmeas são [...] adensamentos populacionais, cortados pela linha de fronteira, seja esta seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, apresentam grande potencial de integração econômica e cultural assim como manifestações localizadas dos problemas característicos da fronteira (Machado, 2005).

demarcações de separação de um e outro país que não ocorrem generalizada-mente. Vamos exemplificar: há, em território paraguaio – ou melhor dizendo, na cidade-gêmea e território em contiguidade no qual circulamos com frequência – comércios com divulgação de telefones com prefixo brasileiro, letreiros, fachadas e totens com escritas em português. Os comerciais de TVs e rádios são multilíngues, as(os) atendentes comerciais falam, frequentemente, sem sotaques, o português, além de outras línguas (castelhano, guarani, inglês, mandarim...).

Embora haja uma fronteira entre Estados soberanos, os acordos internacionais de cooperação tornam o trânsito livre com a dispensa de apresentação de qualquer documento para a circulação nas cidades-gêmeas e, em nosso caso, não há um posto fiscal de passagem obrigatória nem restrições ao uso da moeda brasileira, da moeda paraguaia ou, ainda, do dólar americano.

Essa fronteira não é vivida como uma linha divisória, mas sim como uma faixa larga na qual se encontram diferenças – uma zona de fronteira –. Essa faixa larga é um lugar. Sem teorizar o que é um lugar, queremos expressar que é um espaço com suas características próprias. Deixo de estar em um lugar específico quando noto uma descontinuidade do que era antes considerado homogeneidade e, portanto, passamos para outro lugar. A fronteira não é apenas um lugar de passagem, é um lugar no qual se vive, há um sujeito da fronteira, uma identidade fronteiriça (Sturza; Tatsch, 2017).

Dessa forma, nossa fronteira não é transitória nem barreira ou limite entre um lugar e outro. A fronteira tem características próprias, é um entre-lugar, é um espaço híbrido e nesse entre-lugar são encontradas as características que tornam superficiais as características de um ou outro lugar, mas são observadas objetivamente características de uma terceira condição. Sem apagar as diferenças e heterogeneidades econômicas entre Brasil e Paraguai, pois elas são observáveis quando as focamos, desejamos apontar que os acordos tácitos entre as gestões locais tornam as porosidades mais generosas.

Trago um exemplo prático para que o(a) leitor(a) perceba melhor de que estamos falando. Quando chegamos a essa região tentávamos fazer um exercício de adivinhação: o sujeito de uma certa interação seria brasileiro, paraguaio ou indígena? Esse exercício é praticamente impossível, além de inútil. Há uma subjetividade característica da fronteira.

A língua materna pode ser definida como a língua falada pela mãe, em termos psicanalíticos poderia ser a língua em que a mãe nos pensa (Costa, 2001). Isso pressupõe uma mãe monolíngue e uma língua distinta de outras línguas, ou uma mãe que tenha língua materna e seja falante também de outras línguas, ou ainda, sujeito multilíngue que fale mais de uma língua como línguas maternas. A língua pensada como uma expressão pura, estável e contínua é uma



construção da modernidade que cria, pela mesma lógica, nações e nacionalidades ao mesmo tempo em que configura, por meio de um artifício técnico, por meio das gramáticas, línguas homogêneas e estáveis. Essa construção não faz muito sentido para o sujeito da fronteira que pode falar, em nosso contexto fronteiriço, português, castelhano e guarani, subjetividade que vive entre-línguas. E, além disso, não faz, à princípio, uma distinção, mas atua em um conjunto de alianças políticas. A escolha da língua que se fala e da forma como fala é uma decisão política.

Essa subjetividade multilíngue e entre-línguas tem, em seu repertório, diferentes registros e, para construir uma comunicação ou para integrar-se ao meio, utiliza recursos de mais de uma língua ou se insere outra modalidade de registros, a translíngua. É praticamente impossível identificar se essa(e) sujeito tem como língua materna qualquer um desses idiomas, uma vez que pela fala não é perceptível qualquer diferença de origem das(os) falantes. E essa(e) sujeito também lida bem com a translíngua, com oportunhol dos brasileiros que vão fazer compras, o guaraniano indígena ou com o espanhol de outros comerciantes.

Assim, vamos afirmar que os territórios internacionais demarcados são permeados de acordos e tornam-se zonas de livre circulação. Em contraposição, no estado de Mato Grosso do Sul, há territórios indígenas não demarcados ou em processo jurídico de demarcação. Esses espaços são carregados de conflitos e, embora sejam partes de um mesmo país, o povo que o reclama – por ter sido expropriado – é agredido como se fosse um estrangeiro invasor. Temos então, em uma região de fronteira, demarcações entre povos com filiações nacionais distintas e sem conflitos territoriais em ebulição e povos com filiações nacionais coincidentes, mas com fronteiras em violenta disputa. O conflito agrário é ancora de fronteiras identitárias nas quais sujeitos são discriminados por sua etnia.

Além disso, há povos indígenas – guarani, especialmente, mas também descendências híbridas – para quem as fronteiras dos estados nacionais modernos não fazem muito sentido. Suas famílias e suas lideranças políticas e religiosas se localizam em uma nação Guarani que se estende pelo Brasil e Paraguai e, ainda, pela Argentina e Bolívia.

## **Psicopatologia, diagnóstico e concepção de linguagem**

A Psicopatologia é um campo do saber dirigido à descrição e à compreensão do sofrimento, do “Pathos”. Esse campo é multifacetado e as abordagens teóricas produzem concepções distintas, poderíamos dizer, radicalmente distintas acerca do pathos. Não é nosso objetivo tratar da história da Psicopatologia, nem sequer elencar abordagens. Mas, para evidenciar nosso foco, vamos explicitar a concepção à qual nos afiliamos: a teoria dos discursos. Nessa abordagem,

consideramos ser o sujeito um efeito da linguagem e isso significa o não reconhecimento de um padrão antropológico de sujeito. A linguagem produz o sujeito e seu corpo, seus sofrimentos e sua compreensão de si e do mundo. Assim, a mesma sociedade que produz e dá sentido a uma subjetividade, produz suas formas de compreensão, classificação e tratamento de suas formas de sofrer e de produzir sentidos ao sofrimento (SATHLER, 2016).

Nesta abordagem, não pensamos haver qualquer substancialidade ou natureza patológica, uma vez que as patologias são, como qualquer outra expressão humana, produções sociais, produções da linguagem constitutiva da subjetividade e da realidade. Essa concepção nos leva ao entendimento de que a linguagem não é um mecanismo para promover relações como se pudesse haver qualquer objeto ou qualquer subjetividade sem linguagem. Não há nada fora do discurso ou nada fora-de-texto (Derrida, 1999, p. 194). Assim, a afirmação de que existem transtornos mentais ou síndromes ligadas à cultura é imprópria, pois dá a entender que existem síndromes não ligadas à cultura.

Entre os propósitos de construção do DSM estão a unificação de linguagem em dois âmbitos: 1) profissional, uma vez que registra uma suposta compreensão unificada a ser empregada por psiquiatras, psicóloga(o)s, enfermeira(o)s, terapeutas ocupacionais e assistentes sociais, entre outra(o)s. E mais, esse registro seria uma superação das concepções conceituais das distintas abordagens teóricas dos transtornos mentais por ser de base empírica; 2) cultural, por ter em sua construção a presença de pesquisadora(e)s de diversas partes do mundo, como se essa política produzisse um manual não excludente.

Os esforços de unificação são, paradoxalmente, louváveis e, até certo ponto, úteis, embora sejam colonizadores. Essa utilidade se refere ao favorecimento da percepção de que as nomeações podem ser aperfeiçoadas e compartilhadas enquanto significado (aqui com sentido de parole), mas isso não significa que os significantes (com sentido de langue) sofram alterações. Isso, considerando as vivências internas ao contexto da lógica eurocentrada colonizadora. Em outras palavras, a alteração da nomeação de sintomas e de patologias produz um efeito no sentido sem que, necessariamente, esse sentido tenha um núcleo de significações coincidentes para culturas e subjetividades de pensamento não eurocêntrico.

Então, afirmamos que o emprego de um diagnóstico será compreendido, profissionalmente, segundo a cadeia de sentidos atribuídos àquele sintagma em uma determinada comunidade discursiva. Um(a) profissional com formação biomédica não perceberá os diagnósticos da mesma forma que outra(o) de formação social, mesmo que empreguem a mesma palavra. Como os sentidos são construções sociais, mesmo quando o manual é traduzido para uma mesma língua, mas em diferentes comunidades discursivas, terá sentidos distintos.

Um exemplo histórico dessa diferença é exposto no prefácio à edição portuguesa do DSM IV tr que afirma que a tradução portuguesa foi publicada “[...] com o objectivo de fornecer aos leitores um texto rigoroso, fiel ao original, mas utilizando a nomenclatura psiquiátrica mais comumente utilizada no português europeu” (DSM IV tr, p. XI [versão portuguesa]). Essa informação evidencia conflitos entre a tradução brasileira e a portuguesa e pode ser desmembrada em muitas facetas: há um português europeu e um português não europeu? Como se produz um texto fiel ao original – caso haja diferenças nas traduções, essas diferenças ocorrem em função de fidelidade ao original? O que significa essa fidelidade quando seguida da conjunção adversativa “mas”? Ao afirmar que há uma nomenclatura mais comumente utilizada, podemos inferir a existência de outras menos utilizadas, há uma hierarquia de valor segundo o grau atual de utilização?

No registro concreto de cada tradução, surgem diferenças significativas: o código 312.xx no DSM IV tr [de tradução portuguesa] (2002) recebe a nomeação “Perturbação do Comportamento” e na tradução brasileira “Transtorno de Conduta” DSM IV tr [de tradução brasileira] (2002). Pode-se notar que o mesmo código indica exatamente a mesma condição, para o manual. Não supomos haver erro ou infidelidade nas traduções, mas há aspectos culturais relevantes na construção social dos sentidos para essas nomeações e, também, nas considerações sobre as subjetividades por ela categorizadas.

Essas nomeações com diferenças indicam os sentidos culturais ligados aos léxicos “perturbação” e “comportamento” para os europeus, e “transtorno” e “conduta” para os brasileiros. Para apontar, *en passant*, os efeitos de sentido desses termos, apontamos que o léxico “comportamento”, em meio profissional, está vinculado à aprendizagem, enquanto o léxico “conduta” denota uma ação moral. Ponderamos, também, que a “perturbação” parece definir um aspecto transitório de instabilidade, enquanto o “transtorno” indica um caráter de permanência de um estorvo.

Uma última observação sobre a linguagem que nos parece merecer destaque é a glosa “Os contextos culturais moldam a experiência e a expressão do sintoma [...] (DSM 5 Tr, p. 16). Essa afirmação produz o efeito de que há algo primário que é moldado pela cultura e, portanto, que a cultura desloca as aparências de uma essência originária. Temos, em nossas práticas acadêmicas, resistido à ideia de haver um padrão para a humanidade. Identificamos essa afirmação com o pensamento da modernidade eurocentrada que atua colonialmente, hierarquizando e patologizando as diferenças.

Essa postura colonial é denunciada, pela crítica latino-americana decolonial, e também pelas(os) autoras(es) pós-coloniais, com destaque às(aos) árabes, africanas(os) e indianas(os) (Sophie Oluwolé, Frantz Fanon, Oyèrónké

Oyěwùmí, Gayatri C. Spivak, Edward Said e Achille Mbembe, entre outras(os)) como uma violenta forma de subalternização de povos e pensamentos que, desta forma é epistemicida e etnocida. Línguas de outras famílias, não indo-europeias, e culturas de outras matrizes, marcam a impossibilidade de tradução de suas palavras, visto que são elementos de outra lógica, de outra cosmovisão.

Felizmente, o DSM se desculpa por sua postura racista e pelas produções que promoviam a patologização de populações racializadas, genericadas e subalternizadas. Esperamos que o Grupo de Trabalho de Relações Étnico-raciais alcance a construção dos futuros textos e os transforme em dispositivos antirracistas.

### **Por uma Psicopatologia territorializada e corporificada**

A expressão da Profa. Catia Paranhos Martins (2022): “- desaprender 8 horas por dia” bem representa o exercício profissional da Psicologia em território fronteiriço. Desaprender é uma exigência penosa para quem é formada(o) nos parâmetros da modernidade e acredita, devido aos valores fundadores dos princípios coloniais: na validade exclusiva de um conhecimento superior fundamentado na lógica racional e no método experimental como critério de verdade; nas relações capitalísticas como modo de produção mais efetivo e justo; na disciplina como dispositivo mais eficiente de educação e de controle de comportamentos; no monoteísmo como expressão de superioridade religiosa; no corpo como máquina regulada e na saúde como propriedade de corpos protegidos por dietas e na família nuclear patriarcal como meio de transmissão de símbolos, valores e práticas mais concretos.

Como afirmam Quijano (2005) e Mignolo (2017), essa gramática se estabeleceu como regra colonial, hierarquizou as demais cosmovisões e populações por meio da racialização (com expropriação, exploração e subordinação de modos de existência) impondo novos modos de saber, de fazer, de administrar relacionamentos com territórios e subjetividades.

A convivência com os povos Kaiowá e Guarani, especialmente, nos desloca para a experiência da alteridade em uma cosmovisão que coloca o humano e a natureza no mesmo patamar de valor para o sustento da vida que é mais dependente da espiritualidade do que de qualquer materialidade. Na noção de erro nas acumulações e da responsabilidade sobre o dizer. São incontáveis as diferenças, visto que tudo é diferença. Por esta razão elencamos apenas essas questões: natureza e linguagem.

Pois é nesse contexto que nos encontramos. Uma fronteira colonial, na relação com povos, saberes e modos de existir radicalmente diferentes dos impostos pela modernidade. E, não resta dúvida, uma das formas coloniais mais

sutis e eficientes de subordinação e de redistribuição de espaços e de produções sociais é a patologização de populações e de corpos.

Vejamos: o argumento da validade dos diagnósticos psicopatológicos biomédicos globalizados é exatamente o de ter sua fundamentação em modelos empíricos. Esse argumento não é outra coisa senão a imposição de uma cosmovisão moderna como parâmetro para os regimes de vida, de produção e de relacionamentos. Nossa contra-argumentação pode parecer inicialmente uma reprodução de uma Psicopatologia Crítica, nos moldes do pensamento de crítica ao capitalismo. Pois não se trata disso, o pensamento marxista também foi construído e desenvolvido dentro da lógica eurocêntrica. O que estamos apontando é a existência de outra cosmovisão, e não a presença de oposições dentro do mesmo sistema lógico.

Vale ressaltar a utilização aqui do termo “sistema”. Essa é uma herança moderna, seja pela necessidade de sistematizar os pensamentos e práticas, tornando-as assim científicas, seja pela necessidade de pensar sistemicamente, ou, dito de outra forma, de pensar globalmente como se o funcionamento de qualquer coisa fosse constituído de partes complementares ou suplementares que em sua intercomunicação e interdependência regessem o funcionamento da globalidade.

Mas os nossos sistemas e as nossas sistematizações não dão conta das diferenças. Frente essas diferenças precisamos nos reorganizarmos para uma sensibilização frente as outras formas de perceber o mundo e a vida. O abandono da centralidade da racionalidade e dos desejos de posse e de poder social é inevitável.

Quanto ao ensino de Psicopatologia, o que se busca praticar é a compreensão de que estamos em um campo político de enquadramento de comportamentos nas esferas da normalidade ou não em uma regra que não considera as subjetividades de fora da gramática moderna. Logo, nesse parâmetro, qualquer sujeita(o) submetido a um exame seria irremediavelmente patológico. Além disso, por ser de forma dessa gramática não tem voz para falar de si, de sua condição ou de seu lugar no mundo.

Não há, na regra que propomos, descobertas científicas nos últimos anos em Psicopatologia, mas uma política de enquadres frente aos parâmetros de Saúde e de gestão de comportamentos ligados ao trabalho e a outras atividades valorizadas (estudos, relacionamentos familiares...) da modernidade. As ditas descobertas são, desta forma, apenas registros de patologização de comportamentos indesejáveis segundo um desejo ou uma média desejada. O termo “Mental Disorder” ou, desordem mental, indica bem do que se trata: de ordem e de desvio da ordem estabelecida.

Estar fora da ordem social traz, nas sociedades disciplinares modernas, problemas consideráveis. Possivelmente, no entanto, os preconceitos sobre as

desordens seja causa de sofrimentos maiores do que ter dificuldades de percepção, pensamento, volição, controle de impulsos etc. Sem dúvida, em nosso meio, as restrições da esfera da cidadania são mais violentas e mais penosas do que as disfunções psíquicas.

E, ainda, quando consideramos a ideologia neoliberal nos meios de produção capitalista, ideologias que responsabilizam exclusivamente o indivíduo por seu desempenho e combatem a proteção do Estado aos menos favorecidos, temos um agravante. A exigência de produtividade, em qualquer tempo, em qualquer lugar e a qualquer custo, tende a transformar os equipamentos públicos e privados de intervenção em Saúde Mental em pontos de reeducação para o trabalho lucrativo. Com isso, a exclusão social fica justificada como se os chamados Transtornos Mentais fossem uma resistência à disciplina e à produção e a Saúde Mental se resumisse à capacidade de realização de qualquer trabalho lucrativo.

Se ter Saúde Mental é ter capacidade e atitude produtiva e, além disso, se a medida de inclusão social for a disposição de subordinar-se, sem medidas, às práticas produtivas do modo que hoje se encontram, a ligação a uma forma de vida não capitalística é uma atitude lesiva à sociedade. Isso coloca as coletividades indígenas de nosso entorno problemas de Saúde, pois, por concepção cosmológica, para essas coletividades a terra é sagrada e não serve à exploração comercial e o que sustenta a vida sobre a terra é o respeito à natureza, da qual somos todos parte: todos, não importando o reino.

A luta pela terra que é pensada como meio de produção e estratégia de enriquecimento pela sociedade capitalística, para as subjetividades indígenas é um quesito de existência, de manutenção da vida na terra e o que percebem da atitude capitalística é estarrecedor: o envenenamento (pelo uso de agrotóxicos) das plantações, o desmatamento para aumento de áreas produtivas, as monoculturas e a dessacralização das relações entre sujeitas(os) e natureza são causas de futura ruína global.

Mas não é somente isso. As formas de trabalho que distanciam as relações familiares, os alimentos não sagrados, as relações sociais de violência, de opressão e de exploração e a educação para o trabalho dissociado da integração cosmológica são também ameaças à Saúde. Essa postura é ameaçada pelos dispositivos de participação e de compartilhamento de espaços e é rejeitada pela ideologia hegemônica.

Essa forma de vida é rejeitada pela sua aparente oposição ao pensamento hegemônico. Ora, isso é um imenso reducionismo. Há outros fundamentos, outros valores e, conseqüentemente, outros interesses e formas de existência que não se pautam pela modernidade atravessada pela ideologia neoliberal. Da mesma forma, os parâmetros de Saúde não são os mesmos da biomedicina, uma vez que

se ligam a outra cosmovisão. Isso não significa que estamos interditados à integração. A Saúde Coletiva com sua visão de Saúde como condição social nos interpela à construção coletiva e não excludente de meios de promoção de Saúde.

Isso pode significar, por exemplo, que tenhamos que aprender a abrir mão da exigência de vida em confinamentos urbanos e rurais e do trabalho voltado à máxima produtividade e ao enriquecimento. Abrir mão também da exploração da natureza como se fosse a forma natural de garantia de alimento para toda a humanidade. De abrir mão, por fim, de nossos pensamentos disciplinares, curativos e interventivos voltados à recuperação de uma subjetividade dirigida ao trabalho lucrativo como princípio de sucesso pessoal.

### **Considerações finais**

Em 2016 iniciamos, no curso de Mestrado da Universidade Federal da Grande Dourados, em sua primeira turma, a oferta da disciplina obrigatória Psicologia da Fronteira. Desde então houve um desenvolvimento significativo do trabalho realizado pelo corpo docente que se dispôs a discutir o tema em salas de aula. Mas, como todo trabalho contra-hegemônico, uma paciência histórica nos é exigida, pois apenas ao longo dos anos as transformações vêm se tornando palpáveis.

Quanto à Psicopatologia, trabalhamos no curso de graduação em Psicologia, na Residência Multiprofissional em Saúde e no Mestrado na mesma perspectiva, qual seja, a de deslocamento Decolonial dos saberes específicos deste núcleo de saberes em busca da produção de um conhecimento não violento, não excludente e não discriminatório. O tema das fronteiras ter sido amplamente trabalhado no Mestrado catalisou o contato das diferenças subjetivas, simbólicas, geográficas, tecnológicas e econômicas com os processos de relações humanas. A tarefa é paradoxal, em uma direção temos a apresentação de posturas de desconstrução dos saberes coloniais na medida em que causam danos às populações que resistem à subalternização de seus saberes e modos de existência e, ao mesmo tempo e em outra direção, apontamos as construções dos saberes da modernidade que nos atravessam por meio da linguagem e das práticas acadêmicas herdadas.

O discurso contra-hegemônico considera, em nosso caso, a noção de que as Patologias são construções sociais específicas, de cada tempo e de cada grupo, que dentro de condições específicas constroem suas manifestações e suas avaliações psicopatológicas. Assim, na ocorrência de compartilhamentos gramaticais entre culturas há possibilidades de interpretações com algum núcleo comum de sentidos, mas quando os grupos não compartilham sentidos, as diferenças são imperativas e as tentativas de enquadramento em qualquer padrão,

de diagnóstico ou de designação de um lugar social, são violências. As traduções são impossíveis e não há como entrar em nova cultura, nova cosmovisão, sem carregar os traços constitutivos anteriores já inscritos subjetivamente. Nossa proposta é: desconstruir-se 24 horas por dia, revisar nosso desejo de poder/saber para ampliar nosso acesso às diferenças.

As atitudes inclusivas pedem o respeito absoluto às diferenças e as transformações dos valores e verdades anteriormente considerados fundamentais em textos em constante revisão, sem hierarquização. Essa atitude deve inserir nossas próprias noções de identidade e de história.

Os sofrimentos, em Psicopatologia, podem ser tomados então como condições nas quais o sujeito é afetado por alguma condição externa que o dispõe em uma posição subjetiva limitadora e dolorosa, conforme proposto pela Psicopatologia Fundamental (Berlinck, 1997). Mais uma vez, faremos uma separação: esse sofrimento, inseparável no meio que impõe ao sujeito uma posição dolorosa, permite ao sujeito uma elaboração. A condição da fronteira colonial não permite esta elaboração, uma vez que aquilo que se impõe não é uma posição, mas uma aniquilação em condição de impossibilidade de reação ou de elaboração. Desta forma, maior que o sofrimento patológico, na colonialidade, é a violência aniquiladora. Sofre mais pela condição de não-existência do que pelas dificuldades ou falhas nos mecanismos de resistência.

## Referências Bibliográficas

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION [APA]. **Manual de Diagnóstico e Estatísticas das Perturbações Mentais - DSM – IV – Tr. 4ª edição**, Texto Revisto. Lisboa, Climepsi, 2002.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION [APA]. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM – IV – Tr. 4ª edição – Texto Revisado**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION [APA]. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – 5ª Edição – Texto Revisado**. Porto Alegre: ArtMed, 2023.

BERLINCK, M. T.. O que é Psicopatologia Fundamental? **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 17, n. 2, p. 13-20, 1997.

COSTA, Ana. **Corpo e escrita: relações entre memória e transmissão da experiência**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

GURGEL, V. Linguística e produção de subjetividade: relações esboçadas. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 34, p. e5771, 2022.



MACHADO, L. O. Estado, territorialidade, redes. cidades-gêmeas na zona de fronteira sul-americana. In: M. L. Silveira (org.). **Continentes em Chamas. Globalização e Território na América Latina**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. P. 246-284.

MARTINS, C. P. “Desaprender 8 horas por dia”: psicologia e saúde indígena. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 33, n. 3, p. 192-198, 8 jan. 2022.

MIGNOLO, W. D.. Colonialidade, o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. e329402, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em 14 jan. 2024.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: [https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em 09.01.2024.

SATHLER, C. N. **Formações Subjetivas: o sujeito à luz da teoria dos discursos**. Dourados, MS: EdUFGD, 2016.

STURZA, E. R.; TATSCH, J. A fronteira e as línguas em contato: uma perspectiva de abordagem. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 26, n. 53, 15 jan. 2017.

## **SOBRE AS(OS) AUTORAS(ES)**

---

### **Beatriz Akemi Takeiti**

Terapeuta Ocupacional pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCAMP (2000). Mestre em Psicologia (Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP (2003) e Doutora pelo mesmo Programa (2014). Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (EICOS/IP/UFRJ) e do Departamento de Terapia Ocupacional da Faculdade de Medicina, UFRJ. Líder do grupo de pesquisa Laboratório de Memórias, Territórios e Ocupações: Rastros Sensíveis, DGP/CNPq/UFRJ. Pesquisadora dos grupos de pesquisa Terapia Ocupacional e Cultura, DGP/CNPq/UFRJ e do Núcleo Interdisciplinar na Infância, Adolescência e Juventude (NIAJ). Foi tesoureira da Associação Nacional Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras da Juventude Brasileira (REDEJUBRA), gestão 2020-2023. Mantém atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão e assistência na área de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, com ênfase em Terapia Ocupacional no campo social, Terapia Ocupacional e Cultura, Psicologia Social e Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social.

E-mail: [biatakeiti@medicina.ufrj.br](mailto:biatakeiti@medicina.ufrj.br)

ORCID: 0000-0003-2847-0787

ID Lattes: 7350700223254990

### **Catia Paranhos Martins**

Professora da graduação e pós-graduação em Psicologia e do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Pesquisadora da Cátedra UNESCO/UFGD Gênero, Diversidade Cultural e Fronteiras. Atualmente em estágio pós-doutoral na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas (GEPCOL) e no Núcleo OriGepcol/Museu da Pessoa.

E-mail: [catiamartins@ufgd.edu.br](mailto:catiamartins@ufgd.edu.br)

ORCID: 0000-0003-4905-5865

ID Lattes: 9626505708474542

### **Conrado Neves Sathler**

Psicólogo, Mestre em Psicopatologia e Psicologia clínica (ISPA/1998) e Doutor em Linguística Aplicada (UNICAMP/2008). Professor Associado da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Atua no curso de Psicologia, na Residência Multiprofissional em Saúde e nos Programas de Pós-Graduação em Psicologia (PPGpsi) e em Antropologia (PPGant), programa no qual é o atual coordenador. Líder do Grupo de Pesquisa TDI – Território, Discurso e Identidade.

E-mail: [conradosathler@ufgd.edu.br](mailto:conradosathler@ufgd.edu.br)

ORCID: 0000-0003-0091-1042

ID Lattes: 5995508592015142

### **Eder da Silva Novak**

Docente do Curso de Graduação e Pós-Graduação em História na Faculdade de Ciências Humanas (FCH/UFGD); Doutor em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Mestre e Graduado em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM); Pesquisador no Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações no Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História (PIEP/LAEE/UEM); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História Indígena e do Indigenismo, cadastrado no CNPq; Coordenador do Projeto de Pesquisa História Indígena e do Indigenismo no Brasil do século XX: Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Paraná; Coordenador do Projeto de Extensão Aproximando Universidade e Escola, Teoria e Prática: oficinas de história e cultura indígena nos campos de estágio.

E-mail: [edernovak@ufgd.edu.br](mailto:edernovak@ufgd.edu.br)

Número do ORCID: 0000-0002-5047-1471.

ID Lattes: 5735765703072832

### **Esmael Alves de Oliveira**

Licenciado em Filosofia e Psicólogo, doutor em Antropologia Social (PPGAS/UFSC). Professor Adjunto da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) nos cursos de Ciências Sociais e de Psicologia e nos Programas de Pós-Graduação em Psicologia (PPGpsi) e em Antropologia (PPGant). Desenvolve pesquisa de pós-doutorado na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) no Laboratório de Psicologia da Saúde, Políticas da Cognição e da Subjetividade. TDI – Território, Discurso e Identidade; Impróprias: Grupo de Pesquisa em Gênero, Sexualidade e diferenças (UFMS), DiVerso: pesquis(ações) sob(re) resistências sociais (UFGD) e POCs – Corpo de diferenças (UFPel).

E-mail: [esmaeloliveira@ufgd.edu.br](mailto:esmaeloliveira@ufgd.edu.br)

ORCID: 0000-0002-9235-5938

ID Lattes: 5410375038960540

**João Vitor Rossi**

Licenciado em Ciências Sociais, bolsista PIBIC(CNPq) e PIBID(UFGD). Mestre em Antropologia (PPGAnt/UFGD) com bolsa Fundect/MS. Integra o Grupo de Pesquisa DiVerso: pesquis(ações) sob(re) resistências sociais (UFGD)

E-mail: rossivjoao@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-9908-7518

ID Lattes: 4886742639194414

**Lorena Sousa de Oliveira**

Psicóloga pelo Centro Universitário de Santa Fé do Sul (UNIFUNEC/2016); Especialista em atendimentos de grupos e famílias pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE/2019); Escuta Psicanalítica pela Sociedade Brasileira de Psicanálise (SBPSP/2022) e Mestra em Psicologia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD/2023). Possui pesquisas nas áreas do Pensamento e Prática Feminista Negra, Psicanálise e Relações Étnico Raciais. Integra o grupo de pesquisa: Território, Discurso e Identidade - TDI e atua como Psicóloga Clínica.

E-mail: lorenasousaoliveer@gmail.com

ORCID: 0009-0007-1841-1704

ID Lattes: 5106742078837352

**Lucas Luis de Faria**

Psicólogo pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), mestre em Psicologia também pela UFGD e doutorando em Psicologia Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tendo o percurso de (des)aprendizado com os povos indígenas a partir da interlocução como apoiador dos movimentos indígenas, especialmente Kaiowá e Guarani. Participa do Grupo de Pesquisa TDI – Território, Discurso e Identidade e do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão Conexão de Saberes UFMG. Desenvolve propostas político-pedagógicas de inserção do tema de Psicologia e Povos Indígenas em cursos de psicologia (UFMG e UFPE).

E-mail: lucasluisf@outlook.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5836-0496>

ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0521633034120161>

### **Marcos Lúcio de Sousa Góis**

Graduação em Letras (1997) pela UFG, mestrado e doutorado em Linguística e Língua Portuguesa (2003 e 2007) pela Unesp de Araraquara. Estágio de doutoramento (2006) no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal, com orientação de Boaventura de Sousa Santos. Pós-doutorado na PUC-SP (2015). Professor-educador no Instituto de Física de São Carlos da USP (1998-2008). Docente de graduação e pós-graduação na UFGD (desde 2008). Cargos de gestão: coordenador pedagógico do Centro de Seleção (2008-2010), coordenador geral do Centro de Seleção (2011 e 2012), coordenador do programa de mestrado em Letras (2015-2017), vice-diretor da FALE (2019-2023) e coordenador do Núcleo de Estudos Estratégicos de Fronteira (NEEF). Disciplinas em graduação e pós-graduação em áreas como Filosofia, Linguística e Língua Portuguesa. Pesquisas em Estudos do Discurso, com foco em “Análise do Discurso e Violência”.

Blog: <https://coisasdediscurso.blogspot.com/>

ORCID: 0000-0003-0328-1509

ID Lattes: 8634475396559215

### **Maria de Lourdes Dutra**

Psicóloga. Doutora e Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP. Participou do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior com bolsa CAPES na Universidade de Coimbra/Centro de Estudos Sociais. Foi professora Visitante na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) entre 2021 e 2022, atuando como docente no Curso de Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia e no Programa de Residência Multiprofissional em Saúde (HU UFGD). Atuou como Apoiadora Institucional/FIOCRUZ no Ministério da Saúde para implementação do Projeto QualiSUS-Rede na Fronteira Internacional Brasil/Paraguai de 2011 a 2015. Pesquisa os temas redes sociais e socioinstitucionais, violência contra as mulheres e organização de serviços das áreas de saúde e assistência social. Participa do Grupo de Pesquisa TDI – Território, Discurso e Identidade.

E-mail: [mlourdes.dutra1@gmail.com](mailto:mlourdes.dutra1@gmail.com)

ORCID: 0000-0003-3845-7914

ID Lattes: 4272253108496524

### **Marisa de Fátima Lomba de Farias**

Pedagoga. Mestre e doutora em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP/Araraquara. Realizou pós-doutorado interdisciplinar na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Professora titular da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, atuando no curso de

Ciências Sociais e no Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Desenvolve pesquisas em assentamentos de reforma agrária com ênfase nas relações de gênero, epistemologia feminista, mulheres, educação, trabalho, conhecimentos tradicionais, economia solidária, memória e movimentos sociais.

E-mail: marisa.lomba@ufgd.edu.br

ORCID: 0000-0002-3846-5140

ID Lattes: 2092414039602121

### **Noêmia dos Santos Pereira Moura**

Professora associada e docente no curso de Ciências Sociais e no Mestrado em Antropologia da Universidade Federal da Grande Dourados. Graduada, especialista e mestre em História, com ênfase em História Indígena, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Desenvolveu sua formação acadêmica na interface da História com as Ciências Sociais, principalmente com a Antropologia, realizando estudos com o povo Terena sobre o protagonismo no processo de apropriação do cristianismo pelos indígenas convertidos ao catolicismo, protestantismo e pentecostalismo. Atualmente, desenvolve estudos sobre educação escolar indígena entre os povos indígenas do Cone Sul e do Pantanal e participa de projetos de pesquisa e extensão sobre histórias e culturas dos povos Kaiowá, Guarani, Terena e Kinikinau.

E-mail: noemiamoura@ufgd.edu.br

Orcid: 0000-0003-1443-5569

ID lattes: 2803772897898758

### **Rodrigo Novais de Menezes**

Mestre em Antropologia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) na linha de pesquisa Etnologia, Educação Indígena e Interculturalidade. Graduado em Ciências Sociais, Licenciatura e Bacharelado (UFGD) e em Pedagogia (Uninter). Especialista em Cultura e História dos Povos Indígenas (UFMS) e em Educação: Conteúdos e Métodos pela (Universidade Candido Mendes). Professor de Sociologia na educação básica (Ensino Médio) e no curso de licenciatura em Educação do Campo (FAIND/UFGD). Pesquisa temas relacionados a educação, interculturalidades, educação escolar indígena, educação do campo e processos de descolonização.

E-mail: rodrigonovais-m@hotmail.com

Orcid: 0000-0002-1140-9974

ID lattes: 0795800138455533

### **Simoni Santos Siqueira**

Doutoranda em História na Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD, na linha de pesquisa em História Indígena e do Indigenismo, na qual desenvolve pesquisa sobre a comunidade indígena Ofaié, no município de Brasilândia/MS; Mestre em Antropologia pela UFGD; Graduada em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Unidade de Nova Andradina (UFMS); Especialista em “Antropologia e História dos Povos Indígenas” (UFMS). Cursa graduação em Pedagogia/UniCV, pós-graduação lato sensu em Educação Especial/UniCV e especialização em Currículo e Diversidades (UEMS). É Coordenadora e Psicopedagoga do Centro de Estimulação Cognitivo no município de Ivinhema/MS.

E-mail: [simony\\_siqueira@hotmail.com](mailto:simony_siqueira@hotmail.com)

ORCID: 0009-0003-2286-1530

ID Lattes: 5600523627929336

### **Thayllany Mattos dos Santos**

Psicóloga pelo Instituto Esperança de Ensino Superior – IESPES (2018). Mestra em Psicologia (Psicologia Social) pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD (2022). Integra o grupo de pesquisa: Território, discurso e Identidade - TDI. Atualmente é Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (EICOS/IP/UFRJ) e integra o grupo de pesquisa LabCria Laboratório de Estudos e Práticas Interdisciplinares em Juventudes, Culturas, Raças e Ocupações. Temas de pesquisa: Psicologia Organizacional e do Trabalho, Psicologia Social, Movimento de Cultura Hip Hop, Movimentos Urbanos, Estudos Feministas, Antropologia Digital, Narrativas Digitais, Análise do Discurso, Estudos Culturais e Interseccionalidade.

E-mail: [mattosdossantos11@gmail.com](mailto:mattosdossantos11@gmail.com)

ORCID: 0000-0002-3629-6494

ID Lattes: 0560870150872805

### **Thayse Figueira Guimarães**

Graduada em Letras (2005) pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (RJ), com mestrado e doutorado em Linguística Aplicada (2009 e 2014) pela UFRJ. Bolsista do CNPq em estágio de pós-doutorado (2014-2015). Editora-chefe da Revista Raído (2019-2022). Coordena o GELT-CNPq e é membro da Cátedra Unesco em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo (UCLPM). Professora adjunta na FALE e no Programa de Pós-Graduação em Letras na UFGD. Sua pesquisa se concentra em estudos de letramento, identidade, mobilidade em contextos migratórios e fronteiriços, multilinguismo e interculturalidade.

E-mail: [thayseguimaraes@ufgd.edu.br](mailto:thayseguimaraes@ufgd.edu.br)

Orcid: 0000-0002-0379-1405

ID Lattes: 2682532606824015

### **Vanilce Farias Gomes**

Psicóloga pelo Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN/2018); Mestre em Psicologia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD/2021). Possui pesquisas na área do Pensamento e Prática Feminista Negra, Análise do Discurso, Movimento Hip-Hop, Psicologia/Psicanálise e Relações Étnico Raciais. Integra o grupo de pesquisa: Território, discurso e Identidade – TDI e atua como Psicóloga Clínica.

E-mail: [clinicapsivanilcefgomes@gmail.com](mailto:clinicapsivanilcefgomes@gmail.com)

ORCID: 0000-0002-3998-4671

ID Lattes: 3946832720423173

### **Imagens**

#### **Vinicius Araxá**

Multiartista Tecnologia Ancestral Carioca. Atua na Agência VF Estúdio Fotográfico há mais de 15 anos no Estado do Rio de Janeiro. Licenciado em Filosofia (UFRJ).

[@vf\\_estudio\\_fotografico](https://www.instagram.com/vf_estudio_fotografico?igsh=djd2d2kzd3ZrdnJj)



## ÍNDICE REMISSIVO

---

### A

Antropologia 10, 11, 21, 24, 32, 33, 91, 107, 121, 122, 165, 166, 178, 179, 181, 182  
Arte 10, 69, 70, 71, 72, 73, 81, 82, 84, 85, 114, 125, 129, 131

### B

Bilíngue 117, 120, 141, 144, 145, 151  
Biopolítica 28, 32, 91  
Branquitude 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65

### C

Camila Cattoi 70, 71, 77, 78, 79, 81, 85, 86  
Carta Magna 109, 110  
Cisheteronormatividade 83, 93, 101  
Clínica psicanalítica 51, 53, 65  
Colonialidade 27, 61, 64, 65, 83, 111, 114, 115, 122, 175  
Cone Sul 107, 108, 113, 114, 122, 181  
Conflitos fundiários 23, 166  
Congresso Internacional das Raças 54, 56  
Consciência 25, 29, 31, 52, 54, 55, 58, 75, 81, 83  
Cultura 21, 28, 30, 31, 61, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 107, 109,  
111, 113, 116, 120, 122, 125, 131, 136, 140, 144, 147, 148, 151, 152, 153, 155, 160,  
161, 169, 170, 175, 178  
Cultura indígena 113, 151, 153, 160, 161, 178

### D

Decolonial 48, 76, 77, 85, 170, 174  
Descolonização 94, 114, 181  
Desnaturalização 30, 31  
Direitos Humanos 103, 125, 130, 131, 133  
Diversidade 13, 14, 23, 30, 61, 64, 69, 71, 72, 108, 114, 119, 131, 139, 140, 141, 143, 146,  
147, 148, 149, 153, 154, 156, 157

### E

Educação 11, 13, 16, 18, 22, 41, 45, 81, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 118,  
119, 120, 121, 122, 123, 135, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148,  
151, 154, 160, 171, 173, 181  
Educação escolar indígena 107, 108, 110, 112, 113, 114, 118, 119, 120, 151, 181  
Elda Aquino 112, 114  
Enfermagem 36, 37, 39, 45  
Ensino 11, 15, 16, 22, 24, 26, 64, 110, 111, 112, 117, 118, 121, 122, 135, 136, 141, 142,  
143, 145, 146, 148, 151, 152, 153, 160, 161, 172, 177, 182

Ensino de Psicopatologia 165, 166  
Escola Indígena 109, 110  
Escolas Interculturais Bilingües 141, 146, 148  
Estudos Feministas 31, 33, 70, 75, 77, 85, 103, 104, 182  
Etnias 9, 26, 37, 39, 41, 108, 109, 113, 117, 136, 139, 156, 159, 161  
Étnico-raciais 61, 63  
Etnoeducacional 107, 122

## F

Feministas 24, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 83, 86, 125, 126, 131  
Formação 1, 15, 26, 33, 35, 36, 37, 39, 40, 44, 45, 51, 52, 58, 60, 65, 77, 83, 86, 105, 107,  
108, 109, 111, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 129, 130, 138, 142, 143, 145,  
148, 151, 157, 158, 166, 169, 181  
Foucault 28, 94, 95, 98, 129  
Fronteira 9, 10, 11, 14, 15, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 51, 80, 91, 102,  
108, 112, 113, 121, 135, 136, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 165, 166, 167,  
168, 171, 174, 175, 176, 180  
FUNAI 108, 115

## G

Gênero 10, 28, 29, 31, 52, 60, 61, 62, 64, 69, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 82, 83, 84, 85,  
86, 87, 88, 91, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 125, 128, 129, 130, 131, 181  
Guarani 5, 13, 15, 18, 26, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 45, 47, 48, 104, 107, 108, 109, 110,  
111, 112, 113, 115, 117, 120, 121, 122, 141, 142, 156, 168, 171, 179, 181

## H

Hip Hop 70, 71, 72, 73, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 182  
História 11, 14, 17, 21, 26, 37, 44, 52, 58, 64, 65, 75, 78, 84, 92, 94, 95, 115, 125, 126, 128,  
130, 131, 149, 151, 152, 153, 156, 157, 160, 161, 168, 175, 178  
Humanização 40, 43, 48, 96

## I

Ignorância 41, 53, 54, 55, 56  
Indígenas 10, 13, 14, 15, 17, 23, 24, 26, 27, 28, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46,  
47, 48, 52, 57, 64, 73, 92, 101, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116,  
117, 118, 119, 120, 121, 122, 125, 131, 139, 141, 144, 151, 152, 154, 155, 156, 157,  
158, 159, 160, 161, 162, 168, 173, 179, 181, 182  
Interseccionalidade 74, 76, 77, 83, 84, 86, 88, 182

## J

Juventude 38, 62, 70, 71, 77, 79

## K

Kaiowá 5, 13, 15, 18, 26, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 47, 48, 104, 107, 108, 109,  
111, 112, 113, 115, 117, 120, 121, 122, 141, 171, 179, 181

## L

- Lesbofobia 102, 125, 127  
Letramento racial 52, 53, 55, 57, 58, 61  
LGBTQIA+ 95, 100, 101  
LGBTQIAPN+ 125, 126, 131  
Línguas 9, 17, 27, 31, 35, 42, 103, 109, 110, 135, 136, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 149, 156, 167, 168, 176

## M

- Mato Grosso do Sul 13, 22, 26, 35, 36, 37, 48, 91, 92, 93, 95, 98, 104, 109, 113, 118, 122, 123, 151, 152, 153, 159, 161, 166, 168, 178, 181, 182  
Monstruosidades 91, 93, 94, 95, 101  
Movimento Hip Hop 70, 71, 72, 77, 79, 81, 85  
Mulher 44, 62, 63, 70, 74, 75, 76, 78, 80, 82, 86, 91, 127, 128  
Multilinguismo 135, 139, 143, 146, 183

## N

- Necropolítica 91, 92, 105  
Neoliberal 30, 82, 92, 173

## P

- PEIBF 136, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147  
Posicionamento 73, 75  
Povos indígenas 13, 15, 28, 38, 41, 42, 43, 47, 64, 92, 108, 109, 110, 111, 121, 144, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 168, 179, 181  
Psicanálise 32, 51, 52, 53, 54, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 66, 179, 183  
Psicologia 3, 9, 10, 11, 14, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 39, 43, 44, 47, 51, 52, 58, 60, 65, 66, 69, 70, 74, 91, 105, 165, 166, 171, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183  
Psicologia da Fronteira 9, 11, 22, 24, 30, 31, 174  
Psicopatologia 165, 166, 168, 171, 172, 174, 175, 178

## R

- Raça 9, 14, 21, 45, 52, 57, 59, 60, 64, 66, 70, 76, 77, 79, 84, 92, 98, 101, 102, 125, 129, 165  
Racistas 11, 16, 52, 53, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 71, 74, 76, 81, 125, 126, 130, 171  
Reconhecimento 13, 15, 23, 24, 27, 31, 62, 65, 79, 93, 96, 112, 113, 114, 131, 146, 169  
Regiões fronteiriças 135, 141, 144, 145, 146  
Relações Raciais 52, 58  
Roda Cultural 70, 71, 72, 79, 80, 81, 82, 86

## S

- Saúde Indígena 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 46, 47, 49  
Sexualidade 87, 91, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 127  
SUS 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46  
Sustentabilidade 46, 121, 122, 146, 147

T

Terena 26, 37, 38, 39, 108, 113, 141, 181

transculturalidade 135, 136, 139, 140, 146

Transfobia 96, 102, 125

V

Violência 10, 11, 15, 16, 29, 37, 38, 43, 44, 47, 52, 53, 55, 57, 58, 64, 65, 69, 70, 72, 73, 82,  
83, 88, 91, 93, 94, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 126, 127, 130, 131, 154, 156, 173, 175,  
180

Violência de gênero 29, 69, 83, 88



EDITORA  
SCHREIBEN