



REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO: A CAIXA DE PANDORA DOS GÊNEROS,
RAÇA E SEXUALIDADE

REFLEXIONES SOBRE CURRÍCULO: LA CAJA DE PANDORA DEL GÉNERO,
RAZA Y SEXUALIDAD

REFLECTIONS ON THE CURRICULUM: THE PANDORA'S BOX OF GENDER,
RACE AND SEXUALITY

María Antonella Barone¹
Luziane de Assis Ruela Siqueira²
Marina Francisqueto Bernabé³
Sabrina Ribeiro Cordeiro⁴

Resumo

Este artigo propõe discutir experiências tecidas em espaços formativos relacionadas às áreas de gênero, raça e sexualidade. Utilizando a metáfora da caixa de Pandora, busca-se refletir o que acontece quando abrimos os relatos de nossas experiências como docentes nos processos formativos e educacionais formais e não formais. Neste sentido, a caixa de Pandora pode ser vista como um analisador que aciona as questões de gênero, raça e sexualidade como instituições que perpassam o currículo e as relações. Para suscitar estas reflexões, os relatos são apresentados no formato de uma carta, que aglutina experiências singulares e coletivas dos corpos-docentes das autoras, atravessados e marcados pela arte do encontro, da educação do olhar e da partilha do sensível.

Palavras-chave: Formação; experiência; gênero; raça; sexualidade.

Abstract

This article proposes to discuss experiences woven in formative spaces related to the areas of gender, race and sexuality. Using the metaphor of Pandora's box, we seek to reflect what happens when we open the accounts of our experiences as teachers in formal and non-formal training and educational processes. In this sense, Pandora's box can be seen as an analyzer that triggers gender, race and sexuality issues as institutions that permeate the curriculum and relationships. To elicit these reflections, the reports are presented in the form of a letter, which brings together singular and collective experiences of the authors' faculty, crossed and marked by the art of meeting, educating the look and sharing the sensitive.

Keywords: Formation; experience; gender; race; sexuality.

Recepción: 05/03/2024

Evaluado: 07/04/2024

Aceptación: 10/05/2024

1- Escrivências em forma de carta: uma aposta estética e política



Era mais uma manhã de planejamento de aulas. Como de costume, organizo o que preciso: computador, livros, caderno, e uma grande garrafa de café. Há quem diga que prefere chimarrão. Início lembrando de algumas turmas, de estudantes e movimentos da sala de aula que ainda são possíveis e que compõem essa jornada de formação. Lembrando das reflexões de Rolnik (1993) acerca das marcas que quero deixar em quem compartilha essa trajetória na/da formação, inverto a reflexão: que marcas deixou em meu corpo, quem compartilhou essa jornada comigo? Entendo marcas como a autora me inspira a pensar, como gênese de devir, como ruptura que provoca a criação de um novo corpo. Marcas que escrevem e que possibilitam “mergulhar no estranhamento com mais coragem e mais rigor” (Rolnik, 1993, p. 246). Tal coragem não é sempre que acontece, mas desta vez me permito ser afetada pelas lembranças que, de tão intensas, me inundam. Resolvi então escrever, narrando aos que comigo partilharam aprendizados e desaprendizados possibilitados pelas fissuras. Rupturas que tiraram meu chão e me deslocaram com o brotar de dúvidas e inquietações, e através das quais é possível afirmar as apostas COM, endereçadas irremediavelmente à produção de vidas e de mundos potentes para estas. Assim, tomada de coragem e insubmissão, escrevo afetada com o intuito de jogar no mundo mais uma produção narrativa que tenta abrir sua caixa de experiências como docente. Junto com outras corpos e pensamentos em movimento, nos permitimos abrir a caixa de Pandora das experiências formativas vividas em espaços formais e não formais.

A metáfora da caixa de Pandora, é aqui utilizada como uma expressão que faz referência a algo que gera curiosidade, mas que é melhor não ser estudado, abordado ou “revelado”. Na história, está relacionada ao mito grego do surgimento da primeira mulher que abre a caixa-presente onde os deuses tinham colocado todas as desgraças do mundo. “Males” que escapam quando ela, Pandora, abre tal caixa. Assim, pode-se questionar: o que “escapa” quando acionamos questionamentos e produzimos fissuras na formação, notadamente nas áreas de gênero, raça e sexualidade? O que aparece quando abrimos as “caixas” que tentam formatar os sujeitos, as diferenças, as singularidades? Que encaixes são esses? Abrir a caixa de Pandora das experiências vividas nas formações é trazer as reverberações, afetos e efeitos a partir dos relatos disruptivos, anunciando os movimentos instituintes que abrem passagem a processos de singularização. Se no fundo da caixa de Pandora restou a esperança, ousar pensar esta caixa como analisadora que, contendo as experiências docentes, nos permite pensar no que “resta” quando se escapa dos currículos instituídos. Lembramos, na companhia de Tomaz Tadeu da Silva (1999), que o currículo se constitui como relação de poder que forja identidade, na medida em que demarca um campo em torno ao que pode ser encaixado no conhecimento. Nesse sentido, se torna preciso continuar com os questionamentos em relação à naturalização dos conhecimentos que compõem o currículo, para os processos de produção de subjetividade, particularmente expressos nas construções discursivas oportunizadas por estes.

Anuncio ainda que esta carta inspira-se nas escrevivências de Conceição Evaristo (2020), sendo singular e coletiva, uma escrita em primeira pessoa que diz de experiências que tocam um corpo-docente, em uma multiplicidade de experiências vivenciadas pelas autoras deste artigo. No diálogo com a autora, apostamos na criação de uma docente profissional da Psicologia, inserida em processos formativos formais e informais, como uma personagem conceitual, conforme Deleuze e Guattari (1992, p. 84), que tem o papel de “manifestar os territórios, desterritorializações e reterritorializações absolutas do



pensamento”. Uma personagem que conecta nossas experiências e apostas ético-estética e políticas dos processos formativos, buscando a amplificação e a expansão de vida, afirmando narrativas vivas e plurais.

2- Cartas de amor: estudantes em produção de diferenças

Tomada de afetos, escrevo essa carta a cada estudante/ouvinte/participante que passou por algum momento de formação comigo, dividindo um pouco de si, ouvindo, acolhendo, negando, refutando o que partilhamos em nossos encontros. Abro a caixa de Pandora desses encontros, relatando as experiências vividas e tecidas na arte do encontro, conforme aprendemos com Larrosa (2014). Esta é uma carta de amor, afinal, toda carta é uma carta de amor. Mas essa é endereçada a quem se lançou ao convite de cultivar a troca, a educação do olhar, a sensibilidade da escuta. Sem nomeações, trago relatos de vidas tecidas cotidianamente em encontros formativos formais e não formais, com ênfase nas formações que tocavam nas discussões e reflexões acerca de gênero e sexualidade.

Aciono lembranças, afetos e marcas que, como tatuagens, marcam esse corpo-docente. Uma das primeiras lembranças vem do encontro com uma aluna em um curso de graduação. Era aula de Psicologia em um dos cursos nos quais a *psi* se insere na grade curricular. Naquele momento eu era a quarta docente da disciplina, em virtude dos processos seletivos e de minha contratação como efetiva. Ao fazer a chamada para conhecer a turma, me deparo com um nome masculino e com o silêncio, falta! Falta não somente do estudante em questão, mas inúmeras faltas: falta do olhar atento e sensível das(os) docentes anteriores que não notaram o equívoco - se tratava de uma aluna trans, cujo nome social não estava na pauta. Falta do entendimento do direito de ter o nome listado na pauta. Falta da ação dos docentes em fazer valer esse direito, falta de enxergar uma aluna que, em silêncio ensurdecido, respondia com falta à aula. Não se trata aqui de elencar “culpados”, mas de colocar em análise os processos que se dão no cotidiano das salas de aula, as ausências que se produzem nestes espaços, em função das incoerências que insistem em permeá-los. De que adianta falar de psicologias comprometidas socialmente, quando o mínimo não é garantido para a construção de uma afirmatividade da vida e do direito à diferença nestas relações, nesses vínculos?

Uma outra lembrança me toma: certa vez, trabalhando a temática racial em sala de aula com alunas do terceiro período de uma instituição particular de ensino superior, sou interrompida logo no início, em que eu explicava para a turma de que lugar de fala (Ribeiro, 2017; Spivak, 2014) partia para esse encontro com elas, ouvindo um sonoro e compassivo “Ah, professora, mas você não é negra”. Sou remetida imediatamente à Grada Kilomba (2019), em suas memórias da plantação, quando ela aborda relatos dos nossos racismos cotidianos. Impregnada de uma quentura que descia da cabeça e se espalhava por todo o corpo, senti o estômago revirar, a boca secar, e as pernas tremerem, me esforçando por não deixar transparecer toda a agonia que me atingia por dentro. Em questão de segundos, me vi transportada para inúmeras situações anteriores de racismo, mesmo quando eu ainda não sabia que era disso que se tratava todo o desconforto e a sensação de não caber nos lugares, todo sentimento de inadequação, feiura e impertinência que me carregaram pela vida, durante muito tempo como uma constante, e ainda hoje como cenas de horror. Em algumas delas, essa invisibilização do meu pertencimento racial, o ataque, não aparecia como ofensa, mas estranhamente como espécie de elogio, em que não enxergar minha negritude era como uma permissão



provisória concedida pela branquitude à minha existência e circulação pelos seus lugares habituais, vividos como ‘de direito’; como se, ao não ser lida como negra, eu pudesse acessar assim alguma proximidade autorizada das pessoas brancas... caso contrário, eu não poderia estar ali, eu não poderia falar, eu não poderia ter alguma chance no jogo, com eles, nos espaços de poder que a eles pertenceram e continuam pertencendo, como a academia ou a vida. Maria Aparecida Silva Bento (2014) nos auxilia na construção do entendimento disso que se chama branquitude no Brasil. Herança do nosso passado colonialista (ainda vivo e atuante entre nós), a branquitude se apresenta como ideologia que visa a garantir, econômica, política e socialmente, os privilégios materiais e simbólicos do grupo racial branco, ou seja, garantir a supremacia racial branca, referendar o branco como modelo universal de humanidade, à margem do qual todos os demais grupos raciais e étnicos estão sujeitados. Naquele momento de tensão, observada por todas as alunas, alguns poucos olhares negros compartilhando de minha apreensão, outros tantos olhares brancos inquisidores, me vi na obrigação de responder rápido àquela pergunta que eu sabia que seria apresentada a mim, à qual eu ensaiei responder milhares de vezes, e à qual nunca me vi suficientemente preparada para devolver como incômodo àqueles que, supostamente de maneira despreziosa e curiosa, me invadiam e questionavam com seus não-lugares raciais. Tentando me lembrar de minha função ali, de educadora, de alguém aberta a questionamentos e problematizações de toda ordem, busquei acessar em mim todos os recursos disponíveis para modelar cuidadosamente minha indignação e devolver também como questão e problema, para as coletividades brancas, a quem pertence o racismo. A caixa de pandora havia sido aberta. E dali saíam demônios. Mas também a possibilidade de fissura, de criação do novo, de colocar em análise os não-ditos, os mal-ditos entre nós. Demorei um longo tempo, por caminhos doloridos de diferenciação de todo o branqueamento que me constitui, de construção disso que significa tornar-se negra - salve Neusa Santos Souza! (Souza, 2021) e afirmar toda minha potência de autodeterminação - salve Sueli Carneiro (Carneiro, 2003) e Patrícia Hill Collins (Collins, 2019) para chegar até aqui! O lugar do saber, da produção de conhecimento, não é para pessoas negras. Mas as pessoas que ali estão como signatárias da branquitude racista, gozando dos privilégios materiais e simbólicos de serem lidas como brancas (e não ocasionalmente como não-negras, como eu e boa parte da população mestiça brasileira) passam a ter que lidar conosco a partir do momento em que forçamos nossa entrada, ocupamos e exigimos sermos lidas e compreendidas em nossa negritude, não como permissão, mas como possibilidade de construção efetiva de uma equidade possível, ainda que insuficiente, ainda que tardia. Devolvi à aluna, com o máximo de firmeza, respeito e cuidado de que eu era capaz naquele momento, desejosa de que ela (e os demais alunos) ouvisse minha devolutiva como demarcação de um lugar ao qual ela não tinha acesso e não poderia ter, que era esse de dizer quem eu sou. A minha negritude não está aberta a questionamentos de quem quer que seja, e transformar esse ataque em mal-estar coletivo, em ponto de quebra nas relações de poder instituídas entre pessoas brancas e negras, a despeito de onde se dêem esses encontros/choques, é abrir à força caminhos de desinstitucionalização entre nós. É abrir a caixa de pandora. É deixar saírem demônios, sem a previsão e a certeza do que irá acontecer, para que então, olhando-os nos olhos, possamos identificá-los, apropriar-nos do que são, e aceitá-los como parte de nós, parte do que nos constitui, parte do que veementemente recusamos.



Me lembro ainda das experiências na atuação em um setor da Secretaria de Estado de Direitos Humanos que tem como proposta trabalhar formações nas temáticas relacionadas à diversidade sexual e gênero mais especificamente aquelas destinadas à população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, intersexuais e todas aquelas expressões, orientações e identidades de gênero não-cisheterossexuais (LGBTI+). Esse trabalho é extremamente difícil, seja pela escassez de políticas públicas para a população LGBTI+, seja pela formação em psicologia não abordar essa temática, seja pela inexistência de parâmetros de atuação profissional e até mesmo pela solidão, não somente pela ausência de equipe, mas por poucos profissionais atuarem essas temática nas políticas públicas. É um constante reinventar-se.

Uma das principais frentes de atuação consiste na educação em direitos humanos com ênfase na temática, e orientações para profissionais e equipes que atuam com a população na ponta. Nesses espaços formativos é corriqueiro o quanto a lgbtfobia, a cisheteronormatividade e a heterossexualidade compulsória comparecem. Ainda cabe ressaltar o quanto é necessário e urgente nos deter para pensar como denominamos essas violências, já que se faz presente e pesada uma história da legitimação do ódio. Violência contra o diferente e sustentação do pensamento racional que, através do discurso médico sobre as identidades da dissidência sexual, abraça a violência e a discriminação. Então nos perguntamos: é correto falar de fobia para denominar atos de violência, discriminação e estigmatização?

Ainda é comum, inclusive entre profissionais da psicologia, a afirmação de que existe uma “opção” sexual, na qual haveria uma desistência da heterossexualidade e da cisgeneridade, causadas por processos patologizantes e violentos. Perguntas e afirmações como: “Qual foi o trauma que causou isso?”, “Qual o gene da homossexualidade?”, “Quem é o homem e a mulher da relação?”, “Mas, assim, estou falando de homem de verdade”, “Pela minha experiência, o número de abusos sexuais na infância é muito maior em quem é LGBT”. Tais frases relacionam que não ser heterossexual ou cisgênero com um abuso sexual. Assim, ser lésbica, gay, bissexual, travesti, transexual seria um fenômeno que ocorreria em decorrência de processos traumáticos e violentos.

No dizer de Luis Antonio Baptista (1999), as agressões dirigidas a determinados sujeitos, possuem alguns aliados que, aos modos de “agentes sem rosto”, vão preparando o terreno para que se produzam os atos violentos. Assim, determinados discursos, falas, práticas encarnadas em figuras de autoridade epistêmica, vão contornando determinados modos de legitimação da discriminação, violência ou estigmatização. Por este motivo nos questionamos se utilizar um termo ambíguo como “fobia”, não reduziria as formas de definir os atos de ódio que são produzidos e dirigidos a determinadas populações. Não há medo de lésbicas, bissexuais, intersexuais, gays, travestis e trans, há ódio. Práticas homo-odiantes, trans-odiantes, lesbo-odiantes produzidas, não por medo, como indicaria a referência à “fobia”, senão por um ódio criado, um ódio que é social, cultural e institucionalmente construído.

O desconhecimento sobre o que seja cisgeneridade, transgeneridade, travestilidade, homossexualidade, heterossexualidade, bissexualidade são comuns. A não diferenciação do que seja orientação sexual e identidade de gênero é um efeito de uma cadeia de circunstâncias que resultam em desgaste estrutural que, no campo da educação, atinge uma multiplicidade de fenômenos que fazem parte do currículo, seja explícito ou não, da maioria das instituições de ensino. Como aponta Radi e Pagani (2020), a maneira



particular como os processos educacionais perpetuam e reforçam as definições cisgêneras, a produção de feminilidade e masculinidade, somadas à falta de modelos de identificação na ausência de professores e professoras trans, o extrativismo epistêmico, a objetificação e fetichização, entre outras. Dessa forma, na dissimulação do implícito das práticas cotidianas, esses modos intervêm na formação da subjetividade, apresentando-se como “naturais” ou “normais”, que se referenciam em relações de poder assimétricas e injustas, estruturadas pela violência e pela discriminação (Radi & Pagani, 2020).

Já como docente trabalhadora, outra lembrança me faz tecer reflexões acerca da formação de profissionais, e de como os currículos produzem outras realidades referentes à diversidade sexual e gênero. Me lembro que me deparei com uma situação em que uma trabalhadora da política de assistência apagou no seu relato, a existência de pessoas trans. Isto ao não considerar as especificidades relacionadas ao registro e ao nome das pessoas. Tendo ou não um registro retificado, as pessoas dizem sobre si e não um documento.

Os estudos trans, como campo epistêmico que não consta como conteúdo dos nossos currículos em psicologia, já nos ensinam sobre os processos de exclusão aos que são submetidas as pessoas que contestam as normas do sistema heterociscentrado. O uso do nome social nos serviços de saúde é contemplado entre os direitos dos usuários do SUS, mas ainda não é efetivado. Temos muito a percorrer em termos de promoção do acesso à saúde através do nome social para efetivação da integralidade na saúde. Os estudos trans afirmam que o nome social se apresenta como a senha de acesso das pessoas trans e travestis à saúde.

No que diz respeito a uma estrutura no âmbito das instituições, dentre delas também a educação, concordamos com Blas Radi e Constanza Pagani (2020) quando afirmam que uma multiplicidade de fenômenos trans-odiantes formam parte de um currículo implícito e explícito da maioria destas instituições.

Lembro do encontro com a narrativa de Teresa, que veio com seu companheiro de outro Estado, motivados por um emprego sazonal ligado ao plantio. A família do seu companheiro reside nessa cidade, que ficou de acolhê-los. Entretanto, não foi o que ocorreu. Teresa não foi aceita pelos familiares do companheiro, pela cidade e pelos serviços na cidade. A última notícia que recebi, é que ela foi vista circulando na capital. Mas não se sabe onde. Teresa não era mais uma questão para aquela cidade, para aquele serviço e para aquela trabalhadora. A sua inexistência era a “resolução” do problema. Nesse sentido, Pablo Rocon (2021) propõe pensar que os processos de patologização das vivências e experiências das pessoas trans e travestis, bem como as situações de exclusão e discriminação, são estratégias para manter inabaláveis as verdades que pregam a naturalização do sistema heterocisnormativo. Desta forma e segundo o autor, essas verdades compõem a matéria subjetiva das pessoas que trabalham nos serviços de saúde, e assim, conduzem suas práticas (Rocon, 2021).

Em tantos outros espaços de formação, as pessoas ainda compreendem que existe alguma doença na vida dessas pessoas. Que o sofrimento que existe da população LGBTI+ é causado por ela. Por um componente interno, individual e geralmente ligado à uma escolha. Não raro ouço: *“A opção sexual é de cada um”*, o que fala do não reconhecimento da pessoa em sua própria história, das diferenças que portam a dimensão humana, da possibilidade da autodeterminação. Não é a pessoa LGBTI que deve ser colocada em questão, como se tivessem em si alguma especificidade, mas os



processos violentos de desumanização a que é sistematicamente submetida. É necessário problematizar a formação hegemônica nos currículos criados para produzir diferentes áreas de conhecimento e, assim, colocar em xeque certos modos de pensar e executar estratégias de formação para o debate de gêneros e sexualidade. Se atentar para as marcas violentas que podem ser criadas no atendimento à população trans, nos indica continuar pelos caminhos potentes que nos possibilita o olhar sensível e a força dos signos apresentados pelos saberes trans e travestis (Rocon, 2021).

Deste modo, consideramos que abrir a caixa de pandora, no diálogo da educação do olhar, é abrir passagem aos processos de singularização aos movimentos instituintes para repensar os espaços formativos e o seu currículo. Mas antes, *precisamos ouvir*. É por isso que finalizo essa carta abrindo para novos (re)começos, agradecendo pelos encontros que me deslocaram, que provocaram fissuras e inquietações, na certeza da absoluta necessidade de abirmos as diversas caixas: a caixa da experiência, da formação, dos gêneros, das diferenças e dos “ismos” que (ainda) nos capturam. A todes que me ensinaram a insistir em uma educação como prática de liberdade....

3- Tecendo reflexões: educar o olhar para encarar a abertura da caixa

A carta apresentada narra apenas algumas de nossas experiências docentes, profissionais e nas andanças nos espaços de formação, a modo de escrituras (Evaristo, 2020). Abrir a caixa da formação-Pandora é se deixar inundar pela direção da coragem da verdade, em um exercício parresíastico de lidar com nossa própria incompletude e capturas, compreendendo que fazer esse exercício é uma “maneira de abrir esse risco vinculado ao dizer-a-verdade, constituindo-nos de certo modo parceiros de nós mesmos quando falamos” (Foucault, 2010, p. 64). É se deixar tomar pela imprevisibilidade que o encontro com o outro e com as diferenças, encontro que demanda, como diz Larrosa (2014), parar para ouvir, sentir, dizer, mais devagar, demorando-se nas sutilezas que o cultivo da arte do encontro nos demanda. Encontros que cotidianamente nos incitam à invenção de novas formas de ver e pensar o mundo, em um contínuo exercício de educar nossos olhares. Segundo Zanella (2020), nossos olhares, portanto, estão sendo forjados/educados desde o momento em que nascemos, e dificilmente nos damos conta das estereotípias, dos enrijecimentos, dos vieses de classe social, de etnia, de gênero, de condição cultural que caracterizam as leituras que fazemos da realidade. Tampouco da “historicidade dos próprios signos imagéticos que povoam os contextos em que nos inserimos e igualmente educam nossos olhares” (Zanella, 2020, p. 111).

A autora nos convida à educação de nossos olhares, inventando olhares sensíveis à diversidade, o que ela denomina de olhares estéticos, que “fundamentalmente passeiam, fluem, que estabelecem relações” (Zanella, 2020, p. 113). Olhares que são reeducados pela produção de outras imagens e paisagens em relação ao que está instituído e que possibilitará identificar o que recusamos de nós para poder reinventá-lo. Como nos assinala Foucault (1995),

[...] talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos desse “duplo constrangimento” político, que é a simultânea individualização e totalização própria às estruturas do poder moderno. A conclusão seria que o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar liberar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado, oporem nos liberarmos tanto do Estado quanto do tipo de individualização que a ele se liga. Temos que promover novas formas de



subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposta há vários séculos (Foucault, 1995, p. 239).

Lançando olhares estéticos/instituintes à formação e ao currículo, tomando gênero, raça e sexualidade como instituições, podemos colocar em análise o agenciamento de práticas que eduquem nosso olhar para dar passagem àquelas técnicas de produção de subjetividade e formas de governo das instituições, envolvendo centralmente uma recusa daquilo que somos hoje e do que estamos em via de deixar de ser. Tais práticas se constituem em elementos fundamentais da genealogia do poder e da ética de Michel Foucault, diretamente ligados à capilaridade e transversalidade dos enfrentamentos sociais cotidianos, que envolvem produção de corpos e subjetividades. Nesse sentido, Zanella (2020, p. 115) faz o convite para:

- Olhar para o que se repete, para as reificações que caracterizam nosso cotidiano e reconhecer o modo como nos cegamos para as possibilidades de diferir e de acolher as diferenças;
- Compreender que igual nunca é o mesmo, assim como nossos olhares não o são. Desse modo, a mesma realidade da qual participamos diariamente, os mesmos caminhos, os mesmos lugares, objetos e pessoas, podem revelar algo nunca visto, detalhes despercebidos, ângulos envoltos nas aparências da superfície, diferenças em razão de cores, sabores, texturas, luminosidades; com nossos modos de expressão igualmente podem acolher novas possibilidades;
- Romper com o instituído não é tarefa fácil, pois abala certezas e convicções e nos lança diante de um novo, do imprevisto (Zanella, 2020, p. 115).

Novidade à que Pandora se confrontou ao decidir abrir a caixa que, com a disponibilidade de uma grande curiosidade, continha dentro de si muitos elementos com potencial de danificar o mundo. Pandora nos ensina caminhos para nos dispor ao novo, aos imprevistos e ao acaso dos encontros que vão forçar nosso pensamento para reverter o “mal” da caixa em desafiadoras tarefas que a linguagem do distinto nos coloca. Nesse sentido, apontamos pela procura pela alteridade que recupera a linguagem do diferente e a capacidade de escuta para se estranhar e se surpreender (Han, 2017). Para nos endereçar caminho a isso, a continuação nos colocamos em aberturas de outras análises relacionadas à educação dos nossos olhares e como ela tem a potencialidade de reverter o “mal” de algumas caixas que nos dispomos a abrir.

4- Abrindo as análises: educando nossos olhares e revertendo o *mal* da caixa em potência

A partir da educação dos nossos olhares, podemos acionar a dimensão da escuta e da partilha do sensível. Larrosa (2014) nos convida à escuta na arte do encontro. Por sua vez, Rancière (2009, p. 16) nos convida à partilha do sensível, abordando a possibilidade de um comum partilhado e de “ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz”, da atividade que se exerce. De nossos lugares, de quem fomenta reflexões e novos olhares, o que podemos (re)pensar do gênero, da raça e da sexualidade em espaços formativos?

Pensar gênero implica em pensar as diferenças. Kilomba (2019) nos interpela: quem pode falar? Interpeladas pela autora, invertamos a reflexão: quem não consegue escutar? O que não se suporta ouvir que é enquadrado como “passional”, “emotivo”, “romântico”, “ativista” portanto, menos “rigoroso”, “acadêmico” e “científico”? Que capturas formatam



os olhares e os ouvidos de quem não consegue ouvir suas histórias, não consegue ler suas produções, tomando-as como algo menor?

Nesta tarefa de estabelecer um recorte ao processo de conceptualizações do gênero, mantemos uma dúvida persistente sobre os usos desse conceito. abigail campos leal (2020) amplifica essa dúvida em relação à dimensão epistemológica e a coloca em suspeição “questionando a concepção eurobranca de estudo”. Nesse sentido, a sua aposta se conecta com a nossa em relação aos contextos das “vidas pretas y trans (articuladas mas entendidas também em suas particularidades), [para quem] os estudos funcionam tanto como cura (dimensão terapêutica) quanto arma (dimensão bélica)” (leal, 2020, p. 65). Dessa forma, colocamos o gênero em aberturas possíveis, porque consideramos a multiplicidade de enquadramentos teóricos que dele se têm feito e que alimentam diversas produções de conhecimento, com diferentes interesses.

Consequentemente, a perspectiva de gênero que só vê mulheres e homens cis, assume que a perspectiva de gênero é a solução universal para todos os problemas. Em questão de gêneros e sexualidades, para manter uma intenção trans-formadora, concordamos com Gracia Trujillo (2014, p. 65) em que é necessário “acabar con el concepto de género como sinónimo de (bio) mujeres, y sacarlo, de manera urgente, del marco de la heteronormatividad, teniendo en cuenta la intersección de muchas otras variables”. Porque se pensamos em relação à sexualidade, o que se impõe nos currículos? A cisgeneridade e a heterossexualidade atuam como instituições invisíveis, que se impõem como norma fazendo com que corpos e modos de vida dissidentes, que perfazem a nossa vida, sejam patologizados, segregados e deixados à margem, o que produz mortificação e aniquilamento, movimentos contrários à afirmação de psis comprometidas social, ética e politicamente.

5- Considerações para continuar abrindo caixas de Pandora

As escrevivências que recuperamos no formato de carta, fazem emergir indagações sobre os processos de estabelecimento da cisgeneridade em ordem de hierarquia epistêmica em relação às produções vindas de campos epistêmicos das pessoas trans. Mas se viramos a chave, conseguimos educar nosso olhar e nos atentar para os signos (Rocon, 2021) que, assim como Pandora, fazem emergir possibilidades de transformação, revertendo o mal da caixa em potência.

Aos modos de partilha do sensível, com nossas escrevivências e pela arte dos encontros, conseguimos educar nossos olhares para nos implicar na construção de currículos que se orientem pela força dos signos trans e pela produção e afirmação das diferenças. Por meio da nossa carta e aos modos de Jacques Rancière (2005) evocamos os “atos estéticos como configurações da experiência, que ensejam novos modos de sentir e induzem novas formas da subjetividade política” (p. 11) . Forças que evocam uma amplificação de modos de existir que se afirmam na contestação do sistema heterocisnormativo que se pretende regendo nossas vidas.

A partir do contato com as nossas escrevivências por meio desta carta, consideramos que se torna possível promover experimentações textuais, políticas e sensíveis, com uma força interrogativa sobre os saberes em torno da produção do currículo em psicologia. Assim, trilhamos a dimensão ético-política de afirmar o compromisso social da psicologia, compromisso que é tecido no cotidiano das salas de aula, dos espaços formativos, das múltiplas áreas de atuação, das diversas direções teórico-metodológicas, na irrevogável afirmação da vida.



Referências

- Baptista, L. A. (1999). *A cidade dos sábios reflexões sobre a dinâmica social nas grandes cidades*. Editorial Summus.
- Bento, M. A. Silva (2014). Branqueamento e branquitude no Brasil em Carone, Iray; Bento, Maria Aparecida Silva (Org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 6^{ed}. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Carneiro, S. (2003). *Mulheres em movimento. Mulher, mulheres*. Estud. av. 17 (49).
- Collins, P. H. (2019). *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. 1a edição - São Paulo: Boitempo.
- Deleuze, G.; Guattari, F. (1992). Os personagens conceituais em Deleuze, G; Guattari, F. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34.
- Evaristo, C. (2020). A Escrivivência e seus subtextos em Duarte & Rosado (Org.). *Escrivivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte.
- Foucault, M. (1995). O sujeito e o poder em: Dreyfus, H.; Rabinow, P. (Org.). *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense/Universitária.
- Foucault, M. (2010). *O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)*. São Paulo: Martins Fontes.
- Gracia Trujillo (2014). *El feminismo queer es para todo el mundo*. Libros de la Catarata.
- Han, Byung-Chul (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- Kilomba, G. (2019). *Plantation Memories*. Editorial Unrast Verlag.
- Larrosa, J. (2014). *Tremores: escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Radi, B. ; Pagani, C. (2020). La Educación Sexual Integral como tecnología cisnormativa en *Revista del departamento de Filosofía Avatares filosóficos #6* . ISSN 2408-431X
- Rancière, J. (2009). *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: Editora 34.
- Ribeiro, D. (2017). *O que é lugar de fala?* . Belo Horizonte: Letramento: Justificando.
- Rocon, P. (2021). *Clínica (Trans)sexualiza(dor)a. Processos formativos de trabalhadores da saúde. 1. ed*. Salvador: Devires, 2021.
- Rolnik, S. (1993). Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético/estética/política no trabalho acadêmico em *Cadernos de Subjetividade/Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP. São Paulo, v.1, n.2*.
- Souza, N.S. (2021). *Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Spivak, G. C. (2014). *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Zanella, A. V. (2020). Sobre olhos, olhares e seu processo de sua constituição. En: Zanella, A. *Psicologia histórico-cultural em foco: aproximações a alguns de seus fundamentos e conceitos*. Florianópolis: Edições do Bosque/UFSC pp. 107- 116.

Notas

¹Formada em Psicologia pela Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina (2012). Mestra em Psicología Institucional (PPGSI), bolsista CAPES (2016-2018). Doutora em Psicologia (PPGP), (2018-2022), ambas formações pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Brasil. Pesquisadora no Grupo de Estudos sobre Aborto (GEA) pertencente al Núcleo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades - NEPS / UFES, vinculada al



Centro de Educação de esta universidade. Doutoranda no Programa de Psicologia de la Universidade Federal do Ceará, bolsista FUNCAP.

²Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES (1996), especialização em Psicologia Jurídica, especialização em Projetos Sociais; mestrado em Psicologia Institucional - UFES (2011), doutorado em Educação - UFES (2016). Pós-doutorado pelo PPGPSI/UFES. Atualmente é Professora Adjunto II no Departamento de Psicologia (CCHN - UFES). Coordenada o Grupo de Pesquisa Infâncias Resistências. Pesquisa políticas públicas, medidas socioeducativas, adolescências e juventudes, narrativas, feminismos, produção de subjetividades infames, processos de exclusão social, epistemologias outras.

³Psicóloga e Mestre em Psicologia Institucional pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Possui especialização Lato Sensu em Análise Institucional, Esquizodrama e Esquizoanálise: Clínica de Indivíduos, Grupos, Organizações e Redes Sociais pela Fundação Educacional Lucas Machado e Faculdade de Ciências Médicas em parceria com a Fundação Gregório Barenblitt de Minas Gerais. Têm experiência nas áreas de Psicologia Clínica, Assistência Social (SUAS), Socioeducação, Gestão de Políticas Públicas, Gerenciamento de Projetos, Direitos Humanos, Diversidade Sexual e Gênero. Foi professora substituta no Departamento de Psicologia da UFES de 2019/2 até 2021/2 ministrando as disciplinas de Psicologia da Educação e Psicologia I. É pesquisadora nas áreas de infâncias, juventudes, sexualidades, masculinidades, gêneros, feminismos e política LGBTI+. Foi Conselheira Titular no Conselho Regional de Psicologia (CRP16) nos anos de 2016 a 2019 e representou a Região Sudeste no Grupo de Trabalho do Conselho Federal de Psicologia (CFP) que discutiu a atuação da psicologia no âmbito das medidas socioeducativas de 2015 a 2019. Presidiu o Conselho Estadual para a Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CELGBT+) na gestão de 2019 a 2021. Atua como Psicóloga Clínica e Psicóloga na Secretaria de Estado de Direitos Humanos (SEDH), como referência técnica nas temáticas de Diversidade Sexual e Gênero. Coordena a Comissão de Gênero e Diversidade Sexual e está na Vice Presidência no VII Pleno do CRP 16

⁴Graduada desde 2007 pela Universidade Federal do Espírito Santo. Durante a graduação, passou por projetos de pesquisa, extensão e estágio na área da Saúde Mental. Após formada direcionou sua atuação para a área da Assistência Social, tendo atuado no três níveis de complexidade da política ? Proteção Social Básica (Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e CRAS), Proteção Especial de Média Complexidade (CREAS e Programa de Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto) e Proteção Especial de Alta Complexidade (Acolhimento Institucional). Especialista em Psicologia em Interface com a Justiça pelo Programa de Pós-graduação Lato sensu da Faculdade Católica Salesiana do Espírito Santo. Mestre pelo Programa de Pós-graduação stricto sensu em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo. Foi conselheira efetiva do V Pleno do Conselho Regional de Psicologia da 16a região - ES, na gestão de 2016 a 2019. Pesquisadora de juventudes, relações raciais e gênero. Foi servidora pública no município de Santa Maria de Jetibá - ES, como psicóloga, no Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) do CRAS, na Política de Assistência Social. Membro da Coletiva Revolução Materna. Membro da Articulação Nacional de Psicólogas(os) Negras(os) e Pesquisadores - ANPSINEP ES. Docente do curso de Psicologia da UniSales - ES.